



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Um olhar (des)construtivo sobre o percurso profissional

Narrativa sobre 'Aprender a Ensinar'

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão
Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Aida Saraiva Pissarra Teiga
Porto, outubro de 2013



Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Educação e Psicologia

Um olhar (des)construtivo sobre o percurso profissional

Narrativa sobre 'Aprender a Ensinar'

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão
Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Aida Saraiva Pissarra Teiga

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, outubro de 2013

NOTA DE ABERTURA

The Master said:

'Learning without thinking is useless.
Thinking without learning is dangerous.'

Confucius

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria do Céu Roldão, Orientadora deste trabalho, o incentivo e apoio que me permitiu ousar partir para novos horizontes do conhecimento. Às amigas, Helena Ramalho, pelo alento generoso, Margarida Lino, Manuela Fonseca, Maria José Ferrão, pelo contributo na (des)construção do meu percurso e por dele fazerem parte, há tantos anos. Agradeço ao meu marido a disponibilidade e tempo cedido, ao meu filho, minha inspiração.

RESUMO

Este relatório constitui uma reflexão sobre o meu percurso profissional, centrada no desempenho docente e orientada num trajeto que pretende trazer luz à questão base “aprender a ensinar”.

A relevância que este tema assume na reflexão justifica-se pelo meu interesse no processo de aquisição de conhecimento – de como cheguei até ele, ou dele me apropriei – em articulação com o desempenho prático. Na verdade, o modo e circunstâncias em que este processo se foi desenvolvendo terá, em parte, definido a minha ação no universo em que me insiro, a minha relação com o ensino, a comunidade educativa, o sistema organizacional, bem como terá condicionado o meu desenvolvimento profissional.

Ao recuar no tempo vou desconstruindo o meu percurso profissional nos aspetos que considero mais significativos e estruturantes. Deste modo, tento *clarificar e compreender o meu processo de formação para o desempenho da prática docente, em ausência de formação inicial, de supervisão e de avaliação*. Desenvolvo um trabalho de análise de circunstâncias e ações em espaços temporais relevantes para este contexto, à luz de teorias e perspetivas de diferentes autores nos temas abordados. Procuro entender e justificar de que forma a procura de saber e aperfeiçoamento, o trabalho colaborativo e uma atitude reflexiva potenciaram a melhoria das práticas, o meu desenvolvimento profissional e a construção da minha profissionalidade. Neste contexto, apresento um projeto executado no âmbito das práticas colaborativas e incluo dois testemunhos que corroboram esta dinâmica.

O enquadramento teórico, realizado no ponto 3, teve presente a necessidade de esclarecer os conceitos de (i) *Professor Reflexivo e Trabalho Colaborativo*; (ii) *Supervisão e Avaliação da prática docente*, por considerar que são centrais na abordagem da problemática “aprender a ensinar”. Sem dúvida conceitos que me permitem não só entender o tempo passado mas renovar o olhar sobre o meu desempenho docente e abrir horizontes sobre o ensino e a escola, em geral.

Avanço para a reflexão sobre a ação, apresentada no ponto 4 – Aprendizagens profissionais mais relevantes. Aqui destaco (i) *A relação docente com a escola*, onde reflito sobre o significado de *Ser professor*, (ii) *Prática letiva*, através da abordagem da *Sala de aula* como lugar de convergências, e (iii) *Desenvolvimento Profissional*, numa perspetiva que pretende libertar-se do passado, traçar novos horizontes e avançar numa projeção futura a continuidade do meu desenvolvimento profissional e a construção da minha identidade profissional.

Nas linhas que concluem recolho os esclarecimentos avançados pelas leituras teóricas feitas, cruzar de olhares de autores e entre autores que tornam esta reflexão mais sustentada, e articulo com os registos que vão surgindo em esboço de resposta às questões colocadas. Numa visão que se pretende holística, reintegradora da fragmentação exposta pela reflexão, reconheço o papel fundamental que o sujeito da ação desempenha para a melhoria da sua ação e traçar o seu percurso numa lógica emancipadora. Ação que terei de sustentar quer na formação contínua e no saber, quer na vontade de melhorar e conseguir dar resposta a novos cenários educativos.

Palavras-chave: Aprender, Ensinar, Formação, Trabalho Colaborativo, Desenvolvimento Profissional, Profissionalidade.

ABSTRACT

This report is a reflection on my professional history, centred on teaching practice and intended to bring light to the base issue "*learning to teach*".

The relevance given to this theme is justified by my interest in the knowledge acquisition process - as I came to it, or as I took hold of it - articulated with the practice.

As I look into the past, I am deconstructing my professional path in the aspects that I consider most significant and structuring in order to *clarify and understand my training process for the performance of the teaching practice, in the absence of initial training, supervision and evaluation*. Through the analysis of circumstances and actions in a timeline relevant to this context and supported by the theories and perspectives of different authors in the topics discussed, I try to understand and justify how the demand for knowledge and improvement, collaborative work and a reflective attitude prompted the improvement of practice, my professional development and the construction of my professionalism. In this context, a project implemented within the context of collaborative practices is presented and two testimonies are included.

The theoretical framework presented is intended to clarify the concepts of (i) Reflective Teacher and Collaborative work; (ii) Supervision and Evaluation of Teaching Practice – key to the comprehension of the "*learning to teach*" subject.

The reflective process carried out highlights (i) *The teacher's relationship with the school*, and the meaning of being a *teacher*, (ii) *Teaching practice* and the significance of *classroom*, and (iii) *Professional Development*. It seeks to free itself from the past, charting new horizons and advance on a future projection the continuity of my professional development and the construction of my professional identity.

Keywords: Learning, Teaching, Training, Collaborative work, Professional Development, Professionalism.

ÍNDICE GERAL

XI	ÍNDICE DE QUADROS
XI	ÍNDICE DE FIGURAS
XI	ÍNDICE DE ANEXOS
13	1. Introdução
16	1.1-Objeto/Eixos/Dimensões
18	1.2- Questões/Objetivos
19	1.3- Metodologia
20	1.4- Fontes
22	2. Problemática
22	2.1- A vida profissional revisitada
33	2.2- Aprender a ensinar
35	2.2.1 Em ausência de formação inicial
38	2.2.2 Aprender na escola
43	2.3- Desempenho docente e contextos
51	3. Revisão da literatura
51	3.1- Professor reflexivo e trabalho colaborativo
55	3.2- Supervisão e avaliação da prática docente
59	4. Reflexão sobre a ação: Aprendizagens profissionais mais relevantes
60	4.1- Relação docente com a escola – Ser professor
67	4.2- Prática letiva – A sala de aula espaço de convergências
72	4.3- Desenvolvimento profissional e formação
78	5. Conclusão
82	6. Referências bibliográficas / Bibliografia

Anexos

Índice de quadros

- 47 Quadro 1. Prática diferenciada segundo Roldão, Perrenoud, Tomlinson

Índice de figuras

- 18 Figura 1. (Des)construção do meu percurso profissional
24 Figura 2. Timeline: percurso profissional em fases
45 Figura 3. Capa do pequeno livro “*Nadas Vitais*”

Índice de anexos

i **Anexos**

- i. 1. Testemunho: “*Responsabilidade individual*”
ii 2. Pequeno livro: “*Nadas Vitais*”

1

Introdução

“Os professores não têm futuro. Eles são o futuro. (...) Encontrarão na própria essência do seu projeto de ensinar as razões para não perder as esperanças nem no seu ofício, nem no mundo.”

Phillipe Meirieu (1998)¹

Ser professor na escola atual conjuga mais do que saber científico e experiência profissional adquirida pelo acumular de anos dedicados ao *ensino*. Nem este registo temporal significa só por si desenvolvimento profissional. O modo como o professor exerce a sua função delineará, quase inevitavelmente, a construção da sua profissionalidade em torno dos vários eixos que a estruturam. Se com o passar do tempo ele não se resigna a uma progressão em tempo de serviço numa folha administrativa e adota uma *“atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”* (Marcelo, 2009:9), será, então, o professor o construtor do seu próprio percurso, da sua prática docente e da sua profissionalidade.

Nas últimas décadas encontramos a figura do professor vinculada a várias políticas da Educação. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986², fica estabelecido o quadro geral do sistema educativo nacional. Neste documento é conferida à escola uma atuação assente nos princípios da autonomia, é concebida a reorganização da administração das escolas e apresentada uma conceção de escola integrada numa comunidade educativa, orientada para um sistema educativo descentralizado. As mudanças que foram sendo introduzidas pelas várias reformas educativas, nomeadamente ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), colocaram o professor numa trajetória articulada com os princípios de autonomia e de descentralização, onde formação, profissionalidade, supervisão pedagógica e avaliação são

¹ Publicado por J. Matias Alves no seu blog *Terrear*, em 8 julho 2012.

² Cf. Lei De Bases Do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

consideradas questões pertinentes na abordagem ao exercício da sua função. Se o ECD é primordial para o enquadramento do professor como profissional de ensino, com os sucessivos Decretos-Lei que o configuraram, a sua função assume a visibilidade de um agente fundamental da educação escolar, com novas implicações, nomeadamente nas suas atribuições profissionais. Inicia assim o Dec. Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro:

“No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. É necessário, por isso, que o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário seja, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.”

Este reconhecimento e valorização do papel do professor surge no âmbito de uma contextualização internacional dos princípios de educação apresentada no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no quadro da UNESCO, em 1996 – o “*Relatório Delors*”³. Neste documento são enunciados objetivos e propostas para a educação tendo em vista o homem que se considera necessário formar na contemporaneidade:

“Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

³ Educação – Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996.

Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras....“

(Delors, 1998:11).

As sugestões e recomendações presentes nesse documento têm servido de referência para as políticas educativas em vários países e nelas se constitui objetivo prioritário melhorar a qualidade da educação. As sucessivas políticas de reforma implementadas no Sistema Educativo Português têm visado concretizar este objetivo, exigindo docentes mais qualificados e bem preparados para atuar numa escola que enfrenta o desafio de acompanhar novas realidades e adaptar-se a uma sociedade em mudança. No relatório mundial sobre a educação – *“Professores e ensino num mundo melhor em mudança”*, lê-se:

“A contribuição dos professores é crucial para preparar os Jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável.” (UNESCO, 1998:152)

Porque o conhecimento é um dos principais valores da sociedade, é fundamental torná-lo acessível a todos e inteligível para todos os cidadãos. (Roldão, 1998). Surge neste contexto a figura do profissional de ensino para dar cumprimento *“à necessidade social da atividade de ensinar”* – o professor, aquele que tem a *função de ensinar* e para o exercício da qual será detentor de um saber específico, o *“saber educativo”*. Será o professor o especialista *“na função de fazer com que outros aprendam um saber”* – *corporizado no conceito de “currículo”* – que socialmente se considera ser necessário ao indivíduo e à

sociedade⁴ (Roldão 2009a:3). Daí que a importância do papel dos professores seja renovadamente destacada no contexto internacional, como é exemplo o relatório que a OCDE publicou em 2005⁵ e que continua a ser uma referência neste âmbito. Neste documento é afirmado com clareza que os professores são importantes para ajudar a melhorar a qualidade do ensino e que a qualidade dos professores é um fator decisivo. Também se afirma que “*O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.*” (op. cit.,:12).

Neste contexto de reconhecimento da função primordial da educação e dos agentes educativos na sociedade da atualidade, pareceu-me relevante refletir em circunstâncias, ações em espaços temporais da carreira docente por mim percorrida, que, tal como as escolas, ao longo de anos de implementação de decisões normativas, tem sido objeto de mudanças educativas continuadas. Considerei igualmente importante compreender e clarificar como no meu percurso profissional fui construindo a relação com conceitos fundamentais, tais como formação, práticas colaborativas e reflexivas, supervisão e avaliação, construção da profissionalidade e desenvolvimento profissional.

1.1

Objeto/Eixo/Dimensões

Pretendi que este relatório se inscrevesse neste enquadramento e que o seu objeto constituísse uma reflexão sobre o meu percurso docente, tendo por base o desenvolvimento profissional que foi sendo tecido no exercício da ação de ensinar. Construtores desse desenvolvimento e da profissionalidade docente, os momentos e temas em abordagem revelam-se significativos – fios

⁴ Este tema será retomado com mais detalhe em 4.1.

⁵ “*Teachers Matter: - Education and Training Policy – Attracting, developing and retaining effective teachers*”; Paris, OCDE, 2005.

soltos que se cruzam em trama de experiências e procura de respostas no âmbito dessa ação.

O seu título, “*Um olhar (des)construtivo sobre o percurso profissional – Narrativa sobre aprender a ensinar*”, significa isso mesmo: a construção pela desconstrução de um percurso que se pretende entender para aprender, um alargar de horizontes que conhecimento mais consistente possa iluminar, dar novas perspetivas e “*construir dias mais claros*”⁶. Porque o futuro está sempre presente nesta viagem pelo passado.

É propósito desta reflexão reconhecer numa perspetiva de análise a forma como o meu desenvolvimento profissional se realizou, as condicionantes e os impulsos que o moldaram, em que dinâmicas de ação me inscrevi, que contributos foram acrescentados para o contexto educativo em que me fui inserindo e dele me apropriando.

Esta abordagem retrospectiva, que se pretende analítica mas que carrega toda a subjetividade de um “eu” cúmplice do objeto, orienta a reflexão em torno de um eixo que coloca a ação de ensinar na centralidade de um processo no qual os conceitos de saber profissional, profissionalidade e desenvolvimento profissional se articulam e são reconhecidos como estruturantes da profissão. Entende-se que esta se desenvolve e progride com a formação inicial, a dinâmica entre pares através de práticas colaborativas e práticas reflexivas, a supervisão da prática pedagógica e a avaliação de desempenho – aspetos que se relacionam e complementam.

O eixo da reflexão aqui apresentada articula-se com a dimensão organizacional, que suporta e legitima um percurso profissional (em ausência de formação inicial, supervisão e avaliação), e a dimensão pessoal, responsável por promover uma atuação que propicie superar lacunas, a aceitar desafios e a fazer mudanças.

⁶ Expressão cunhada por José Matias Alves, nomeadamente no seu blog *Terrear*.

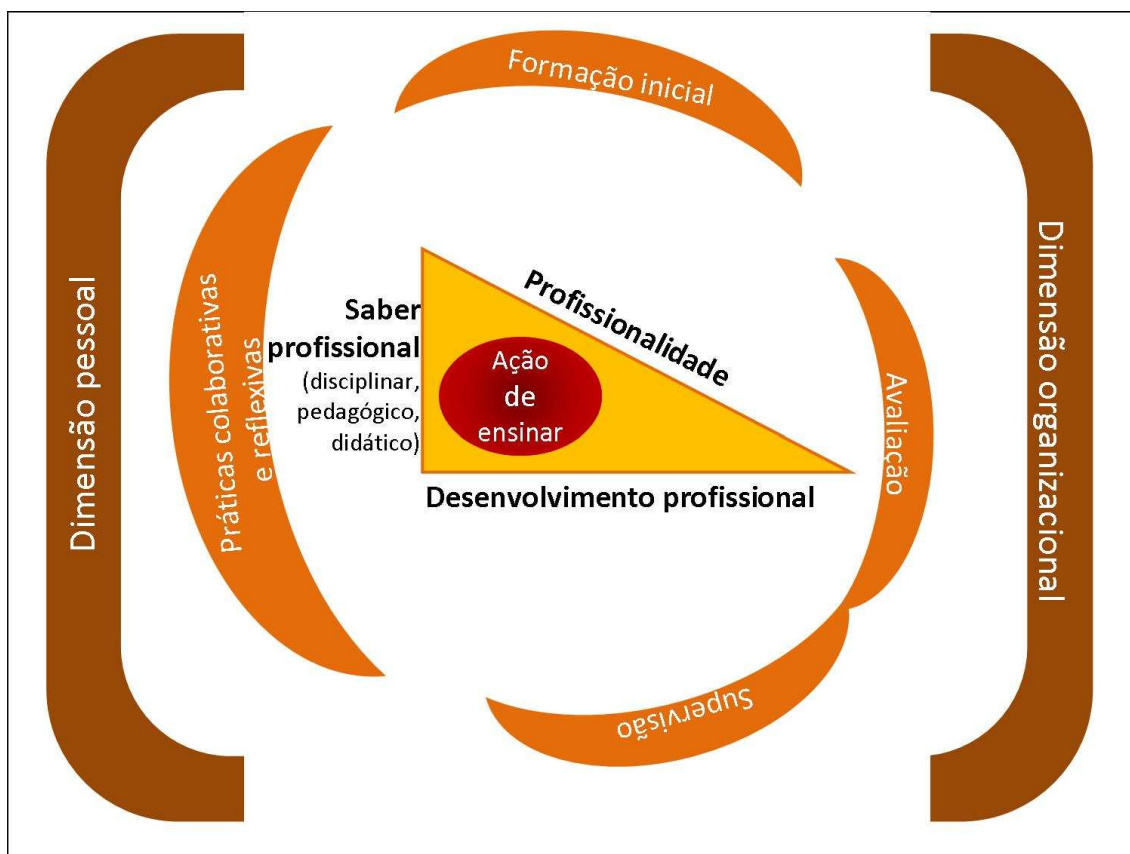


Figura 1. (Des)construção do meu percurso profissional⁷

1.2

Questões/Objetivos

A relação indissociável entre estas duas dimensões permitiu colocar questões que partem da dinâmica que se estabelece, por um lado, entre o indivíduo e a organização a que pertence, por outro lado, entre o indivíduo e o grupo de pares, lugar privilegiado de interação e aprendizagem.

⁷ Elaboração própria inspirada na simbologia qualitativa do *Teorema de Pitágoras* brilhantemente transportado para a Educação por Jose Angel Herrerias (1992) no seu livro *El Profesor Educador: Persona Y Tecnólogo*. Editorial Cincel, Madrid.

No presente relatório reflexivo sobre o meu percurso profissional, as questões que me pareceram mais pertinentes situam-se no âmbito do desempenho docente e constituem interrogações sobre:

- Como se aprende a ensinar em ausência de formação inicial?
- Que circunstâncias potenciaram a construção da minha profissionalidade e do meu desenvolvimento profissional?

1.3

Metodologia

O trabalho aqui apresentado assume-se como uma análise investigativa sustentada sobre um percurso e uma praxis, corporizados na minha história profissional e centrada numa visão subjetiva, cujo enfoque de observação é o do próprio sujeito da ação. Constitui, assim, uma metodologia autobiográfica que orienta este estudo no paradigma da investigação qualitativa, formalizando-se pela descrição. Pretende ter um carácter analítico, com base na reflexão e no suporte teórico dado pela leitura de vários autores e investigadores. A reconstituição, embora de forma incompleta, do meu percurso profissional e dos seus aspetos mais marcantes é, essencialmente, um percurso de memória com recurso às lembranças, socorrida por alguns registos, documentos ainda guardados, conversas com colegas. Com esta metodologia pretende-se chegar à compreensão da ação e de comportamentos que emergem de um contexto de tempo pretérito a partir da perspetiva do sujeito num tempo presente.

Neste enquadramento, o processo de elaboração deste trabalho reveste-se de particularidades que poderão ser apontadas como vantagens e limitações. Se os factos são do meu conhecimento e daí estar em posição privilegiada perante o objeto em análise, será pela lembrança deles que os recuperarei com o risco de uma subjetividade diminuidamente objetivada, em que a

familiaridade com o contexto a analisar não permite o distanciamento, porventura, desejável. A objetividade dilui-se porque, nas palavras de Stern, “a unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas de seu desenvolvimento no presente” (citado apud Duran, 2009:251).

Haverá, ainda, o risco de praticar uma seleção que possa limitar os factos, mesmo ignorar uns e outros, quebrando sequências e alterando sentidos. Será um processo de fragmentação do todo em partes, findo o qual se impõe uma visão holística que se sobreponha e, no distanciamento de um zoom, harmonize e reconstrua o sentido do inteiro.

1.4

Fontes

Tendo como ponto de partida as memórias que me permitiram reconstituir “a minha história profissional” e os testemunhos recolhidos junto de quem dividi experiências, recorri a diferentes autores em suporte das várias questões a abordar. As teorias de Roldão, Alarcão, Nóvoa, Batista, Duran, foram particularmente importantes para clarificar a temática da *formação de professores*; a visão de Roldão, especificamente sobre o *conhecimento profissional dos professores, desenvolvimento profissional, profissionalidade docente, currículo*; Marcelo e a sua visão sobre *desenvolvimento profissional*, bem como Nóvoa e a sua perspetiva sobre o mesmo tema. O autor Hargreaves, pelo seu estudo sobre *culturas de trabalho*, constituiu um grande contributo para o entendimento da *cultura individualista* predominante no meu percurso. Para a *aprendizagem do professor* convoquei Canário; para a *identidade docente*, Garcia, Hypólito e Vieira, Nóvoa, Tardif, Marcelo, Bolívar. Os temas da *supervisão e avaliação* tiveram como suporte Vieira; Alarcão; Tavares; Roldão; Alves, M. P.; Machado, E. A.; De Ketele, Formosinho. O autor Tardif foi, também, essencial para ancorar vários aspetos da *pedagogia docente*. A *organização escolar* foi esclarecida segundo Santos Guerra, Costa,

Barroso. Para a *pedagogia dos afetos* contei com Hargreaves, Vygotsky. Na área da *diferenciação curricular e inclusão*, foi pertinente a visão de M.C. Roldão, Perrenoud, Tomlinson. Autores tais como Matias Alves, Perrenoud, Meirieu, Mathias Finger, Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Goodson, Flores, T. Vasconcelos, e outros, convocados nas suas obras ou nas dos autores já apresentados, pelas suas visões, perspectivas, estudos realizados nas diferentes áreas, constituíram um importante recurso alargado a várias campos e ajudaram a escorar a reflexão aqui apresentada.

Pelo caminho que estes teóricos me conduziram pude aprender, refletir, repensar a minha atividade e chegar a um entendimento mais consistente e responsável do percurso profissional desenvolvido até aqui. Porque acredito que o conhecimento responsabiliza, não só o que já é passado, mas acima de tudo a nossa intervenção e atuação na construção do futuro, abrem-se novos horizontes e uma forma mais esclarecida de perspetivar o trabalho a desenvolver.

Com os autores consultados firmei a convicção de que a formação inicial de docentes, a supervisão da prática pedagógica e a avaliação são processos indispensáveis na carreira de um profissional do ensino. Também, a convicção de que as práticas individualistas, de uma maneira geral, dificultam a operacionalização do trabalho colaborativo, da reflexão em grupo, do desenvolvimento profissional, da construção de dinâmicas supervisivas e avaliativas implicadas numa organização que presta contas do seu desempenho à sociedade para quem e com quem trabalha.

2

Problemática

2.1

A vida profissional revisitada

‘When I recount a story, I seek to hold it in the present in order to understand how better to live now and tomorrow’

Carl Leggo, (2008:7)⁸,

Início esta reflexão sobre o meu percurso profissional acreditando que é o processo de construção do mesmo que se torna o nosso objetivo enquanto docentes, aquilo em que vale a pena investir. Assim fui entendendo e definitivamente assumindo como regra que me acompanhou desde o ano de certificação profissional. A nossa formação enquanto professores acompanha todo o nosso percurso de profissionais do ensino, nunca se esgota nem se completa. A construção do meu saber profissional assentou em questões recorrentes ao longo dos anos: ser professor com que finalidade? ser professor como?

Será esse “processo de construção” nos seus momentos mais significativos em mais de três décadas que constitui o corpo deste trabalho. Não pretende ser roteiro nostálgico, antes o impulso para uma nova fase. Servirá esta breve narrativa e reflexão para provocar “*processos de tomada de consciência*” que podem ser emancipadores – para o indivíduo e para a sociedade, “*pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior*” (Mathias Finger, 1988:85).

Resgato pela lembrança múltiplos aspetos de um tempo vasto guardado na memória – memória como “*conservação do passado*”, (Henry Bergson, 1986,

⁸ Citado apud Michelle Forrest et al., 2010:7

citado apud Duran, 2009:24), e porque me insiro num grupo social, institucional, as minhas memórias individuais constituirão pontos de vista emergentes de uma vasta “*memória coletiva*”, (Maurice Halbwachs, 1956, *ibidem*).

Nesse tempo em construção, destaco na linha cronológica quatro fases distintas que correspondem a pontos de viragem no meu desenvolvimento profissional:

Percurso profissional dividido em fases:

Fase 1 – Primeiros anos de docência (1980/1987)

Fase 2 – Profissionalização (1988/1989)

Fase 3 – Contextos e aprendizagem (1990/2009)

Fase 4 – Mudança: avaliação e formação (2010/2013)

A primeira fase reporta-se ao período em que início a atividade docente, aprendizagem da profissão docente em contextos variados durante sete anos. A segunda fase corresponde ao período de realização da Profissionalização em Serviço, pela Escola Superior de Educação do Porto. A terceira fase marca o regresso à escola de onde tinha saído para a Profissionalização e que passaria a ser “a minha escola” por mais de duas décadas, até ao presente. A quarta fase significa uma mudança no grupo disciplinar, o desafio de cumprir com novas responsabilidades e a satisfação de poder investir na formação.

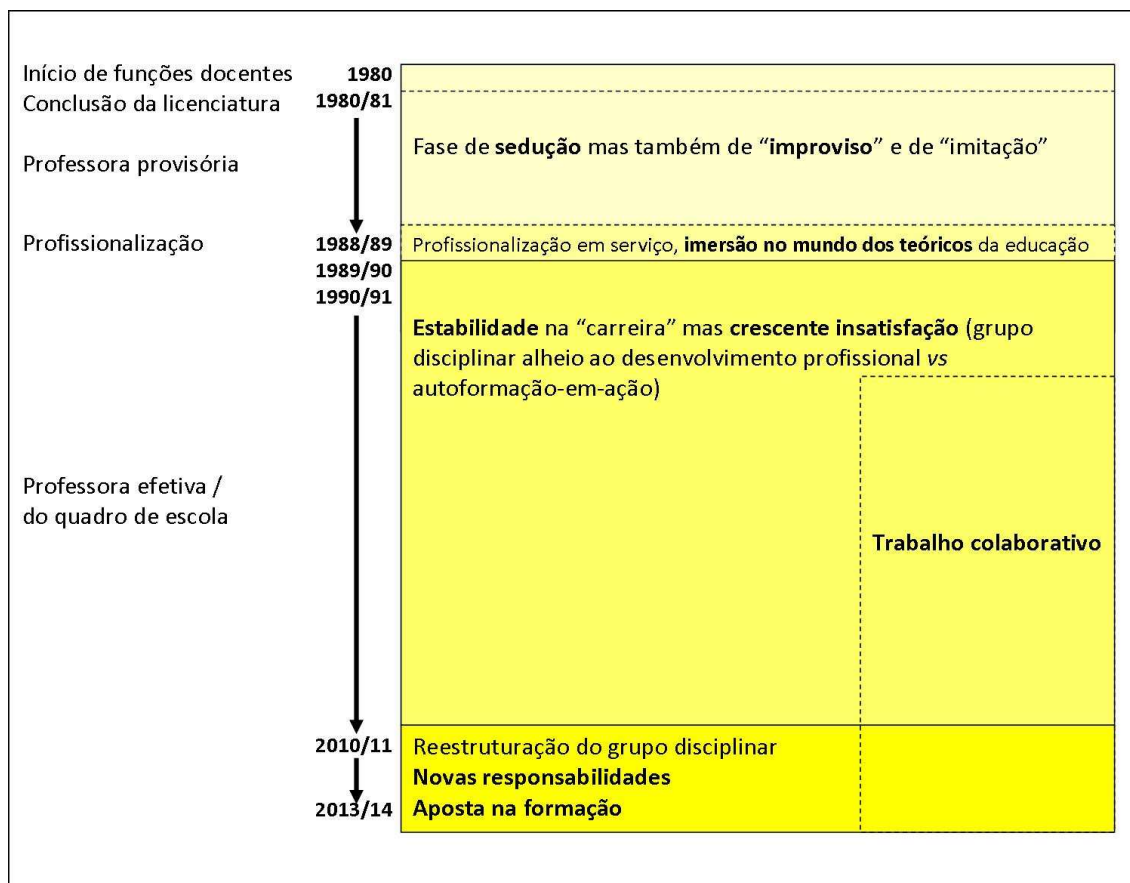


Figura 2. Timeline: percurso profissional e fases

Fase 1 – Primeiros anos de docência (1980/1987)

A frequentar o último ano do curso de Filologia Germânica, na Faculdade do Porto, em resposta à minha candidatura para vagas de substituição, e já no início do terceiro período, surgiu a oportunidade de lecionar um horário de dez horas na Escola Industrial Infante D. Henrique. Hesitei em aceitar, mas a proximidade da escola, a poucos minutos da Faculdade, e o facto de serem apenas “meia dúzia de aulas”, pesou a favor.

Em apoio a esta decisão estavam centenas de outros colegas que, de forma regular, por todo o país, preenchiam estas vagas ao longo de um ano letivo. Aliás, a Faculdade de Letras, um universo maioritariamente feminino, era em grande parte e naturalmente uma escola de “formação” de professoras. Não se falava tanto em vocação mas em projetos pessoais que incluíam

trabalhar relativamente perto de casa e ter a possibilidade de compatibilizar profissão com futura família. Terei adotado esta visão, sem dúvida – um caminho aberto a tracejado, para quê alterar?

Alteraram todas as que ousaram desenhar um futuro que não se conformava nem limitava aos traços daquela matriz – matriz favorecida pelas medidas que vinham a ser adotadas pelas políticas do movimento de Reforma da Educação, nos anos 80, no intuito de dar resposta “à enorme mudança estrutural ocorrida por força do alargamento da educação a todos os cidadãos”, como salienta Maria do Céu Roldão (1998:80)

Ao subir os degraus da escadaria de entrada, sabia que só sabia ser aluna, pelo que me interrogava, como se fazia de professora?

Entrava e saía a correr, de um lado para o outro, não tendo tido tempo de conhecer a planta labiríntica dos edifícios, nem a escola-organização, só decorar onde ficavam as salas. Mas foi o princípio de tudo. Senti-me bem no espaço aula e no papel, tão de improviso, que desempenhava.

Uma vez já incluída nas listas de docentes, ainda que sem qualquer tipo de vínculo, foi conseqüente continuar a concorrer.

No ano seguinte entrava na Escola Oliveira Martins, e aí foi o primeiro ano “a sério”. E depois sucederam-se outros. Nesta fase, a par da insegurança natural que advinha da falta de preparação, sentia um encantamento pela atividade, pelo contato com os alunos, pela dinâmica das aulas, mesmo com muitas dúvidas e poucos materiais. Era como se construísse uma história feita de emoções, personagens e cenário de aventura. Foi tempo de “sedução”.

Fase 2 – Profissionalização (1988/1989)

A Profissionalização era duplamente importante. Traduzia não só uma garantia de vínculo com a entidade patronal pela inclusão no Quadro de Professores, como também de formação para o desempenho das funções

docentes. Com esta expectativa, embora já com alguma experiência de ensino, iniciei a realização da Profissionalização em Serviço,⁹ pela ESE do Porto, através de um novo modelo, fruto da política educativa de então e da reestruturação da formação de professores, na continuidade de reformas anteriores.

Seguindo as tendências reformadoras dos anos 60, a Reforma da Educação de Veiga Simão (1970-1974), confrontada com a expansão quantitativa do sistema educativo português, tinha avançado com o recrutamento de um elevado número de professores num curto espaço de tempo, situação que iria desencadear fenómenos de desprofissionalização do professorado. Na década de 70, na fase pós-25 de abril, a formação inicial de professores ganha relevância e é amplamente implementada: pela intervenção do Banco Mundial¹⁰: assiste-se à criação de uma rede de Escolas Superiores de Educação, em paralelo com o desenvolvimento de programas de formação profissional de professores nas Universidades. Na década seguinte, o destaque é dado à profissionalização em serviço dos professores. Como narra António Nóvoa (1992:8):

“A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço”.

⁹ Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de Agosto

¹⁰ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD ou Banco Mundial; no início dos anos 70, face à crise económica que trava o ritmo de crescimento dos países industrializados, desenvolve um projeto no âmbito do seu processo de cooperação técnica e financeira aos países do terceiro mundo e em vias de desenvolvimento.

É neste contexto de progressiva reestruturação de todo o sistema de ensino que em início dos anos 80,¹¹ o meu curso, os cursos de “*Letras*” e outros, passam de um modelo curricular de licenciatura em cinco anos para um modelo de quatro anos, continuando a obter-se o grau de bacharel pela conclusão do terceiro ano, grau anteriormente criado e pelo qual era acelerada a entrada de docentes nas escolas e reduzida a sua formação de base. Os modelos vigentes de profissionalização, não conseguindo dar resposta às necessidades de formação, deixavam um significativo número de jovens professores em processo de autoformação imediata, enquanto concorriam e aguardavam por vagas de “*formação*” (Nóvoa, 1992). O Dec. Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, vem tentar resolver esta situação pela abrangência de um vasto conjunto de medidas a implementar, em reconhecimento da importância da formação dos professores para uma educação de qualidade, por um lado, e da constatação da necessidade de reestruturar o modelo de profissionalização em vigor, por outro. Diz o texto de abertura:

“A escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objectivo da política educativa. A estabilidade e o nível de formação dos professores constituem determinantes de uma educação de qualidade. O Dec. Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, ao definir os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e a reestruturação dos concursos para a docência, criou as condições de estabilidade e a garantia do acesso à profissionalização. Numa sequência lógica, importa instituir o modelo de profissionalização em serviço que, obedecendo ao determinado na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases dos Sistema Educativo –, permita responder às necessidades do sistema.”

¹¹ Informação retirada de “A Formação de Professores no Portugal de Hoje”, 1997, Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, elaborado por Alarcão, I.; Freitas, C. V.; Ponte, J. P.; Alarcão, J.; Tavares, M. J. F.

Este modelo de profissionalização em serviço definia “*um período de dois anos escolares, correspondendo a cada um deles componentes diferenciadas, embora complementares, de formação*”¹², em exercício de funções. O primeiro ano, de caráter académico, conjugava a normal docência com as aulas que iria frequentar na ESE do Porto para dar cumprimento a um currículo no âmbito das Ciências da Educação; o segundo ano consistia na realização de “*Projeto de formação e ação pedagógica centrado no processo de ensino-aprendizagem e inserido no contexto interno e externo da escola.*”¹³ Implicava ter acompanhamento, supervisão pedagógica e avaliação.

Teria sido este segundo ano, sem dúvida, um contributo muito interessante nesta formação já-não-inicial, mas ainda num tempo por mim considerado mais de aprendizagem do que de certificação de formação. Por regulação normativa¹⁴, cumprido o primeiro ano, fui abrangida por uma dispensa do seguinte.

Recordo-o como o ano letivo mais difícil pela dureza de conciliar o trabalho curricular enquanto formanda, a atividade enquanto docente em Paços de Ferreira e o tempo que permanecia na escola e gastava nas viagens; ainda, a vida familiar, o cansaço que se ia acumulando. Em contrapartida, vivia a experiência de iniciação aos teóricos e pensadores, que me fizeram ansiar por mais conhecimento.

Fase 3 – Contextos e aprendizagem (1990/2009)

Este longo período significa a vivência de estabilidade, por pertencer a um Quadro de escola, e de crescente insatisfação por integrar um Grupo Disciplinar no qual o desenvolvimento profissional tinha pouco significado. Circunscrevia-se a uma territorialidade política, atmosfera de “25 de abril”,

¹² LBSE, CAPÍTULO III, Da duração, Artigo 4.º - Da duração da profissionalização em serviço

¹³ LBSE, CAPÍTULO IV, Artigo 8.º - Natureza do projecto de formação e acção pedagógica, 1

¹⁴ LBSE, CAPÍTULO XI, Artigo 43.º, 1 - Profissionalização em serviço dos professores com seis anos de serviço

fragmentada em cumplicidades, liderada em crescente desfasamento com a realidade que se vivia e em negação das verdadeiras questões que poderiam e deveriam emancipar um professor. Num ambiente de trabalho predominantemente individualista, onde surgiam micro-grupos flutuantes, e o subgrupo de estágio se fechava aos pares, cumpri anos letivos em sucessão, ao longo dos quais fui fazendo alguma formação didática específica do ensino da Língua Inglesa e em áreas complementares.

Urgia, quase como estratégia de sobrevivência, preencher a ausência de formação e acompanhamento inicial, bem como a falta de trabalho colaborativo, que já considerava necessário e estruturante das diferentes atividades de um grupo de profissionais de ensino.

Duas décadas de autoformação-em-ação. Autoformação, nas palavras de Duran (2009:22), “*entendida como processo de apropriação e reapropriação individual da própria formação*”, na qual é atribuído ao sujeito “*um lugar central no processo formativo*” que, desta forma, se tornou fundamental na procura de alternativas a um vazio que persistia. Neste enquadramento, fui desenvolvendo um crescente e consistente trabalho colaborativo restrito dentro do grupo, e pelo qual se foi desenvolvendo alguma supervisão mútua, bem como com pares de outros grupos. Decorrente deste contexto, concretizamos projetos disciplinares e multidisciplinares, conjugámos dinâmicas para a prática docente que potenciaram e foram significativas no meu desenvolvimento profissional.

Fase 4 – Mudança: avaliação, formação (2010/2013)

Este breve período de tempo tem sido intenso pelas mudanças que têm cruzado a nossa sociedade, a nossa escola, as nossas vidas profissionais. A minha escola, à semelhança de muitas outras, sofre significativas alterações que se repercutem em todos os setores e vetores da vida escolar, conduzindo à sua reorganização e reestruturação pedagógica. Neste enquadramento, salienta-se o processo de Avaliação de Desempenho Docente, que faz convergir atenções e questionamento por parte da comunidade educativa.

O atual modelo de ADD surge na sequência de anteriores modelos em era democrática. O modelo em vigor até 1990, iniciado antes do 25 de abril de 1974, revestia-se de um carácter meramente administrativo. Entretanto, em 1986 são fixados na LBSE¹⁵ os princípios que nortearam a carreira do pessoal docente do ensino não-superior, nomeadamente a articulação com a avaliação de toda a actividade desenvolvida na escola, individualmente ou em grupo na educação e no ensino bem como na prestação de outros serviços à comunidade e a ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. Em 1990 é publicado o ECD dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e nele são definidas as linhas gerais da carreira docente que, entre outras, integra um código de conduta constituído por um conjunto de direitos e deveres específicos e estabelece a necessidade de uma avaliação de desempenho com impacto na progressão da carreira.

O modelo seguinte, em vigor entre 1990 e 2007¹⁶, valorizava um cumprimento burocrático em que a progressão na carreira nos escalões de pagamento dependia da antiguidade no serviço e da avaliação dos professores em cada escalão. Para esta avaliação era considerado um número mínimo obrigatório de horas de formação desenvolvida e a elaboração de um relatório crítico a ser apreciado pelo Conselho Pedagógico, Apesar de algumas alterações introduzidas por normativos¹⁷ com vista a regular a atribuição das menções de *Bom e Muito Bom*, este modelo assumia um cariz sumativo, de produto, com uma lógica de prestação de contas tendo em vista a progressão na carreira.

A versão do ECD aprovada em janeiro de 2007 pelo Dec. Lei n.º 15/2007¹⁸ apresenta alterações assentes em três pilares estruturantes: o incremento da seleção para o ingresso na profissão docente; a diferenciação dos professores

¹⁵ Artigo 39º da LBSE aprovada pela Lei n.º46/86, de 14 de outubro.

¹⁶ Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro

¹⁷ Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril; Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de janeiro.

¹⁸ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

em duas categorias hierarquizadas; a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional e para influenciar o desenvolvimento da carreira. É neste contexto que se desenha o atual modelo de ADD com o objetivo geral de contribuir para *“a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”*, como explícito no Dec. Lei. Modelo implementado em 2008¹⁹. Será posteriormente alvo de várias regulamentações²⁰, mantendo enunciados, no entanto, os propósitos da avaliação no âmbito da melhoria da qualidade da educação:

“Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”. (Dec. Lei n.º 15/2007)

A ADD tem sido implementada numa cadência de formatos que se vão sucedendo e que introduzem alterações que visam a simplificação do processo avaliativo, sem contudo significarem concretização dos objetivos definidos. A avaliação como processo promotor da investigação, da reflexão sobre as práticas e do aperfeiçoamento da ação docente parece ser frágil. Do mesmo modo, não parece assumir particular relevância no desenvolvimento profissional docente, nem constituir-se, verdadeiramente, como processo emancipador do profissional de ensino.

¹⁹ Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

²⁰ DR n.º 11/2008, de 23 de maio; DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro; DR n.º 2/2010, de 23 de junho, revogado pelo DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; Despacho n.º 13981/2012. D.R. n.º 208, Série II de 26 de outubro.

Correspondendo ao desenrolar deste processo, no meu grupo disciplinar, agora com menos elementos, inicia-se uma nova fase: assiste-se à progressiva rutura com o ambiente anterior e ao atenuar da insularização das dinâmicas de trabalho. Perante a reestruturação, cada um pode afirmar a sua individualidade num pequeno coletivo sem tensões e reorientar o seu desempenho em diferentes contextos; perante o processo de ADD, o envolvimento enquadra-se no cumprimento da lei.

Pela minha parte, percebi que não podia deixar “passar o tempo”, tinha de estar esclarecida, acompanhar a mudança, envolver-me nela. Mudar também pelo conhecimento, retomar os “teóricos”. Tem sido tempo de desafio perante novas responsabilidades profissionais e tempo de investir na formação na área da Supervisão e Avaliação de Docentes pela Universidade Católica. Sem dúvida, uma formação que me levou a repensar todo o meu percurso, a refletir sobre a ação docente e a redescobrir o meu desenvolvimento profissional.

2.2

Aprender a ensinar:

“A Escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista; não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.”

(Canário, 1999:11)

Ao considerar este longo e contínuo processo de aprender a ensinar, identifiquei dois períodos: (i) em ausência de formação inicial e (ii) aprender na escola, já na condição de profissionalizada. Este último tempo não tem ponto final porque a aprender contínuo.

Ao subir os degraus da escadaria de entrada, sabia que só sabia ser aluna, como se fazia de professora? Na volta, ao descê-las, acredito que deveria saber que tinha de aprender depressa.

E a resposta à pergunta “Como se ensina?” surgia, como que naturalmente, na opinião generalizada de quantos ligeiramente davam ânimo e conselhos: não era difícil – era fazer como se tinha visto fazer: pegar no manual, preparar as lições, os textos e exercícios, “mandar” trabalho para casa, corrigir, chamar alunos ao quadro, elaborar testes sobre a matéria, fazer registos na caderneta, dar “notas”. Enunciadas assim, as atividades descritas reduzem desde logo um trabalho complexo a uma logística de rotinas organizadas, qual fórmula de preparação química.

Uma visão de ensinar simplista, redutora de uma atividade da qual quem assim falava só conhecia a parte visível do iceberg. Pela resposta ao desafio de concretizar a ação de ensinar, fui aprendendo que aprender a ensinar é uma viagem que se torna em simultâneo num meio e em pontos de chegada que se vão reconfigurando: a aprendizagem de um professor constrói e reconstrói a

sua atividade em função dela própria. A construção da nossa formação enquanto professores acompanha todo o nosso percurso de profissionais do ensino, nunca se esgota nem se completa.

Em início da atividade docente, considerava que “ensinar” equivalia a “transmitir conhecimento”, fazer o aluno aprender a matéria do currículo. Como auxiliar para a execução técnica os manuais escolares apresentavam a gestão do currículo a abordar em mapas de planificação cada vez mais completos. Entendia-os como um ponto de partida, aquele rascunho que anulava o confronto com o vazio de uma página em branco, o traço a partir do qual desenhava a arquitetura de cada aula. Tratava-se de uma coexistência induzida pela insegurança, em que pré-desenho e trabalho conceptual individual se harmonizavam, numa primeira fase.

Mas a gestão do currículo e a construção das aulas submetia-se a uma realidade dependente de cada turma e isso foi-me levando a um progressivo distanciamento desses mapas. A autonomia que ia adquirindo dava cada vez mais ênfase à conceção particularizada para cada contexto porque a preocupação era o ato de ensinar, a dinâmica na sala de aula – todo o trabalho conceptual de estratégias e de preparação de atividades destinava-se a este espaço e nele se concretizava. A sala de aula era o espaço de todas as aprendizagens – dos alunos e dos professores, acreditava eu nesse início de profissão, com um longo caminho de aprendizagem pela frente. Na construção do meu saber profissional era recorrente a questão: “Que significa ensinar?”

Recorrendo à visão de Maria do Céu Roldão (2009b), a autora considera que, partindo de um saber próprio e específico que um professor terá de possuir para desempenhar a sua atividade, *ensinar* apresenta-se como um conceito de significados diversos “*associados às próprias dinâmicas sociais que marcam a relação da escola com a sociedade que serve*”. Processo histórico complexo (Nóvoa, 1989,1995a e b, *in* Roldão, 2009b:2), a função de ensinar poderá ser entendida no contexto da sociedade atual como específica de *profissionais de ensino* especializados em “*fazer com que os outros aprendam*” o *currículo* socialmente validado (*op. cit.*:3). É a escola o local

privilegiado de “*legitimação da função social da docência*” e onde o saber específico do professor se consubstancia na ação de “*fazer com que alguém aprenda alguma coisa*”, (Roldão, 2005, *op. cit.*:3), “*de promover a aprendizagem e apropriação de saberes por outros*” (Roldão, 2007, *Ibidem*).

2.2.1

Em ausência de formação inicial

A minha aprendizagem inicial beneficiou de figuras tutoriais, bem como de situações de aprendizagem em que procurei integrar-me. Um processo de formação simples que surgia como inevitável numa fase de desenvolvimento de competências e saberes imprescindíveis ao desempenho da função de ensinar, embora sem a ligação de forma ativa com a construção e gestão do conhecimento no meu processo formativo. Estava ainda longe da dinâmica de apropriação dos saberes, de que era portadora e ia adquirindo, e de trabalhá-los do ponto de vista teórico e conceptual. (Nóvoa, 1992, *in* Batista, 2010:77)

Após a conclusão do curso, já com habilitação própria, a primeira escola em que entro, a Escola Oliveira Martins, no Porto, constitui, desde logo, um universo de aprendizagem intensa e fascinante. A Delegada do grupo disciplinar espelhava um carisma próprio de docente experiente, de currículo preenchido pela orientação de estágios, formação e diversos cargos. Pronta na ação tutorial que me facilitou a integração no corpo docente e nas funções para com o discente, acompanhou-me em progressivo distanciamento – para mim, foi como aprender a bater as asas e ensaiar pequenos voos.

Deu a “minha” primeira aula em modelo exemplificativo. Justificou a disposição das mesas dos alunos num amplo “U”, invocando os princípios de uma linha pedagógica muito valorizada na Didática das Línguas e articulando a teoria com a prática. Com ela tive a iniciação à utilização de recursos e estratégias variadas na sala de aula, à motivação dos alunos para a aprendizagem. Ensinou-me o que era uma “direção de Turma”; promoveu a

participação do grupo em formação didática e pedagógica e igualmente dinamizou formação interna: a ação sobre o “efeito de halo na avaliação dos alunos”; a discussão da vulnerabilidade da objetividade das nossas apreciações, juízos que formulamos sobre os alunos, constituíram ensinamentos intemporais.

Numa outra escola, a Ramalho Ortigão, aprendi o significado de “dinâmica de grupo disciplinar”. Nele se desenvolvia um trabalho organizado de colegialidade, nesse tempo simplesmente designado “trabalhar em grupo”. As reuniões eram verdadeiras sessões de planeamento letivo: nelas se discutia, decidia e planificava a gestão do currículo, a sua abordagem, as estratégias, as atividades, a avaliação. E com a parte didática orientada, em que cada um alterava, adaptava, consoante a turma a considerar, a parte pedagógica era igualmente apoiada. Pedi para assistir a aulas e ajuda para executar atividades. Fui aprendendo, adquirindo um saber que, segundo Tardif (2002:16), se situaria na “*interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema*”, saber de “*natureza social e individual*”.

Poder-se-á dizer que o apoio que me foi prestado por professores mais experientes e a vivência nos grupos constituíram experiências que cumpriram um papel na minha formação docente mediante as imagens e representações que se foram formando sobre o professor em ação. Estava a aprender a ser professora – sentia que estava no bom caminho, embora em processo predominantemente solitário.

As fragilidades da minha aprendizagem em início de atividade docente contrastariam, inequivocamente, com a segurança que a formação em início de carreira deve transmitir. Desenvolvida num período fulcral de transição do ambiente académico para o profissional, a “*formação em início de carreira*” convoca um conjunto de intervenientes e de situações que deverão promover uma base sólida para o desenvolvimento profissional. Segundo Isabel Batista (2010:69) a formação inicial de professores, “*norteadas por critérios de qualidade e excelência*”, e assente em padrões de qualidade institucionalmente definidos, deverá desenvolver-se em torno de dimensões que visam: “*uma*

formação teórica sustentada, a integração da teoria na prática, o compromisso social e a democratização da escola, o trabalho coletivo, o desenvolvimento profissional ao longo da vida". Será a partir destas dimensões que o professor construirá um conjunto de "competências" fulcrais para a sua ação na sala de aula. Como salienta esta autora:

"É de extrema importância que o formando receba ao longo do curso uma formação adequada às exigências da sala de aula e ao seu desenvolvimento profissional, valorizando a sua aplicabilidade em contexto, bem como a sua análise reflexiva em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Exige-se, portanto, para o futuro professor, um cenário de aprendizagem ampla e, acima de tudo, uma boa percepção global da escola". (2010:70)

A formação dos professores foi sendo submetida a diferentes modelos acompanhando reformas e obedecendo a novas concepções. Disso foi exemplo a formação que realizei na ESE. Modelo teórico e prático que pretendia ir na direção desse "cenário de aprendizagem ampla". Mas esta formação não poderia nunca ser entendida como a formação única e última, como eu nessa altura parecia acreditar. Porque, e seguindo a visão de Rui Canário, é na escola que os professores fazem a aprendizagem da sua profissão:

"(...) essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender". (1999:11)

E é na escola que a aprendizagem se torna um percurso de construção: "formação centrada na escola". O carácter atomista da formação de professores no passado evoluiu para modelos de formação que se apoiam na escola como comunidades profissionais de aprendizagem. Neste ambiente, o

professor é solicitado a participar e a envolver-se na vida e desenvolvimento da escola. A sua formação já não é entendida como fase em início de carreira, mas como processo a decorrer ao longo da vida numa multiplicidade de ambientes relacionais educativos e de aprendizagem. Retomando Rui Canário, “*o professor aprende fazendo, agindo e deste modo a praxis é constitutiva da sua formação e desenvolvimento*” (1999:11).

Valoriza-se o contexto de trabalho como ambiente formativo e justifica-se o aparecimento de um novo modelo de formador, o formador-supervisor. António Nóvoa defende a inclusão da formação dentro da profissão e entre pares, um processo de “*colegialidade*”. Este autor salienta “*a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação*” (2009:14).

Teria sido estimulante tal contexto de formação em presença de “*formador-supervisor*”, pautada pelo trabalho em “*contexto de responsabilidade profissional*” e “*inovação*”. Mas os anos que se seguiriam teriam de ser tempo de compensar essa falha.

2.2.2

Aprender na escola

Aprender pela ação, já com uma visão mais esclarecida, em contexto de trabalho, foi continuar a usufruir da enriquecedora experiência de integrar diferentes contextos sociais e profissionais, bem como de recolher os vários contributos desse tempo de “*passagem*” até à tão ansiada profissionalização. Seria um período de absorção de regras generalistas, funcionais, conhecimentos para vigorar enquanto reconhecidos válidos e a tomar em linha de conta como referência em reflexões futuras. Na visão de Tardif (2002:21), “[...] *os saberes oriundos da experiência de trabalho quotidiana parecem*

constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” A experiência de trabalho constituiria um espaço onde eu aplicaria saberes e em que a experiência deveria ser “*saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional*”.

Uma formação de iniciante, a possível, na qual reconheço a falta de um acompanhamento orientador e crítico, a supervisão, bem como de linhas de pensamento teórico como base para uma reflexão e atuação sustentada. Pelo contrário, beneficiaria de orientações de caráter prático e imediato para a sala de aula.

Tomando como referência Hargreaves e Goodson (1996) nas palavras de Garcia, poderei considerar que me aproximaria de um desempenho de “*profissional prático*” em que “*os saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores que constroem as suas próprias práticas educativas*” (Garcia et al., 2005:51). Contudo, estaria ainda longe de uma ação baseada na reflexão sobre a própria prática, de uma reflexividade que permite julgamentos e críticas que levam ao “*questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber científico*” e que vai permitir uma visão crítica avançada sobre o processo de docência. Em início de carreira, sem supervisão, “*nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas*”, será um agir em conformidade com modelos tradicionais e com exemplos de pertença a uma herança cultural individual. Este atuar em enquadramento com aspetos do “*profissionalismo prático*” teria, também, algumas características de “*profissionalismo restrito*”. Neste desempenho, Hargreaves e Goodson consideram que “*as habilidades docentes derivam da experiência; a perspectiva está no aqui e agora, os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente, as metodologias são decisões do foro íntimo; a autonomia vai sendo acrescentada*” (citado apud Garcia et al., 2005:51).

Pela experiência que fui tendo, apercebi-me que este modo de desempenho era comum a muitos docentes. Como se nos inseríssemos numa determinada cultura de escola²¹, orientada pela premência de dar resposta aos desafios e responsabilidades de uma prática letiva para a qual trazíamos uma formação pouco sustentada.

A “*forma peculiar*”²² de nos organizarmos e aprendermos consistia numa interação com os grupos de trabalho que, por um lado integrávamos, por outro constituíamos. A relação com a estrutura organizacional era superficial. Estávamos de passagem, não criávamos laços significativos nem assumíamos a escola como o *nosso espaço*, situação que só a efetivação num Quadro de Escola iria permitir. O aprender a ensinar, o desempenho na sala de aula, a avaliação dos alunos, era preocupação compartilhada. No entanto, não era condição suficientemente impulsionadora para nos fazer ultrapassar o individualismo e o isolamento que estava sempre subjacente.

Formávamos um coletivo disperso que, remetendo novamente para Hargreaves (1998), desenvolveria uma cultura próxima da “*balcanização*”. Realizávamos um trabalho de colaboração em subgrupos no interior de outro grupo mais alargado, como o grupo disciplinar, ou a equipa pedagógica de uma turma, ou, simplesmente, pela condição de se ser jovem professor em colocação provisória. Privilegiava-se a relação com o colega com quem passávamos mais tempo ou de quem nos sentíamos mais próximos por afinidades várias.

Nesses grupos de atividade quase espontânea, ensaiavam-se hipóteses de aulas, de estratégias, acertavam-se ritmos de trabalho em função da planificação do currículo ou do teste que se faria em conjunto. Trocavam-se materiais, surgia a pergunta recorrente “*como vamos dar isto?*” Discutia-se a avaliação dos alunos, comparavam-se as informações, procurava-se apoio para as decisões, também para a atuação na sala de aula perante situações

²¹ Esta questão será abordada em 4.2

²² Expressão utilizada por Santos Guerra na definição que apresenta sobre *cultura* e que será apresentada em 4.2.

do foro disciplinar. Trazíamos experiências de contextos semelhantes, havia como que um repositório comum que se ia expandindo, melhorando. Outros pequenos grupos trabalhavam em colaboração ritualizada, produtiva, um exemplo a seguir.

A sala de aula tornava-se espaço oculto de tão visível que era porque visíveis eram todas as salas onde nós, professores, laborávamos na consecução de objetivos, de planos, de práticas. Era um alheamento respeitoso porque cada professor na sua sala era autoridade, não havia razão para que uma porta se abrisse e desse passagem a outro olhar. Área de autonomia inquestionada porque o que interessava era dar o programa, fazer os alunos aprendê-lo. Para nós, jovens professores em trânsito, a ação docente circunscrevia-se, essencialmente, a esse espaço e à relação direta com os alunos. De uma maneira geral, a nossa participação não se alargava à escola, à sua gestão, nem a outros parceiros educativos. A estrutura organizativa da escola tendia a privilegiar a nossa ação docente no grupo turma e na “aula segmento”, – ação que tendia a assumir um “*formato predominantemente unidirecional, centrado na fala do professor*”, numa “*imobilidade estrutural*” (Roldão, 2003).

Inseridos numa cultura dominante de individualismo, na perspetiva de Hargreaves (1998) talvez numa “*condição de trabalho*” ou numa “*estratégia adaptativa*”, o nosso desempenho docente estava em sintonia com uma escola que parecia enquadrar-se num modelo ainda em parte herdeiro de uma perspetiva *taylorista* de organização dos anos 50 (Costa, 1996:31-8).

Neste modelo o objetivo principal era a “*racionalização de empresa escolar*” e a “*normalização das técnicas de ensino*” (Barroso, 1996:10). A escola, concebida como empresa educativa orientada por uma visão produtiva e dando particular importância à eficácia no funcionamento organizacional, caracterizava-se por ser pouco flexível, exigente no planeamento, no controlo e cumprimento das funções das partes envolvidas. Salientavam-se, entre outros aspetos, a uniformidade: curricular, de organização dos espaços educativos, dos horários, das metodologias dirigidas para o ensino coletivo; agrupamentos

de alunos com desempenho ou características semelhantes; pela disciplina formal, avaliação descontínua; direção unipessoal e relações com a comunidade insuficientes (Martin & Moreno, 1989, *in* Costa 1996:33). A estrutura racional desta instituição não promovia uma cultura de trabalho plural, nem o abrir da porta da sala de aula à supervisão, dificilmente à avaliação.

Nas escolas por onde ia acumulando experiência, esta questão não constituiria preocupação para a maioria dos docentes: para uns, pela segurança no saber e experiência já adquirida, não faria sentido, pensariam eles; para os inexperientes e inseguros, não seria desejável, pensariam estes. O formato segmentado parecia dar segurança a todos.

2.3

Desempenho docente e contextos

- Um projeto colaborativo: *Nadas Vitais*

“O essencial é que um homem possua a fundo qualquer coisa e que se lhe dedique inteiramente como nenhum dos que o rodeiam o poderia jamais fazer.”

Goethe

Será esta dedicação, aqui convocada pelas palavras do poeta, no testemunho²³ de quem comigo partilhou este tempo, que nos incentiva a persistir e a procurar alternativas. Aprender, ou ensinar, pelos afetos é uma outra via para chegar ao conhecimento. Na longa fase de estabilidade profissional do meu percurso, foi tempo de criar laços e desenvolver trabalho com pares, frequentemente fora das planificações do currículo e dos projetos validados. Em contextos menos convencionais, uma abordagem plural e “mais afetiva” constituía hipótese de minorar situações menos favorecidas. Pelo menos no que dizia respeito ao ensino diferenciado na área curricular e pedagógica, a realizar com determinado público escolar integrado na escola regular. É neste contexto que surge o projeto *Nadas Vitais*²⁴ (1993).

Dando corpo às tendências integrativas visíveis na LBSE, de 1986, e depois explicitadas em lei²⁵, a minha escola é uma *escola inclusiva*: “*local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem*”²⁶. A ela continuam a chegar alunos com especificidades distintas num mesmo processo de integração. E nós, os professores, a trabalhar dimensões dessa integração, a “*sócio-ética*” e

²³ Anexo 1

²⁴ Anexo 2

²⁵ Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – significa um grande avanço no campo da Educação Especial, nomeadamente através da regulamentação do apoio a prestar aos alunos com Necessidades Educativas especiais (NEE), que, até então, se encontrava descurado.

²⁶ *In Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, UNESCO, 1994.

a “psicológica-educacional”²⁷, na base do saber comum, do bom senso, dos afetos. A ação educativa junto dos alunos integrados no Ensino especial vai para além da orientação e acompanhamento que possa ser fornecido pelos responsáveis da área.

No tempo a que me reporto, ao recebermos o Manuel sabíamos que a ação com este aluno iria exigir muito mais: porque toda a ação se inscreve no direito que um aluno tem à igualdade de oportunidades e de direitos, a usufruir de estímulos que potenciem a integração pela interação com os seus pares, pelo desafio a desenvolver ao máximo o seu potencial.

Lidar com a diferença neste ponto de vista implica, a maior parte das vezes, “descobrir” o caminho, a experimentar e a aprender. Foi assim com o Manuel. Tetraplégico desde a nascença, comunicava com um discurso de difícil compreensão e com um dedo que martirizava no painel acrílico que cobria o teclado do computador. Um círculo recortado em cada tecla permitia a liberdade de expressão sem equívocos, um acesso ao mundo, ao prazer dos jogos, da música, do desenho.

A acompanhar o aluno na sua progressão do nono para o décimo ano, perante as dificuldades que este evidenciava em acompanhar o novo nível, considerei necessário reorganizar a planificação do trabalho a desenvolver, assumindo uma orientação mais “*inclusiva*”. Partindo do currículo prescrito, contava com a flexibilização da planificação dos conteúdos curriculares, com a diferenciação nos métodos de ensino. Os temas a abordar em Inglês reportavam-se a um mundo visto num ecrã ou por trás de um vidro. Eu ia delineando estratégias e colocando ênfase no que o levaria a comunicar por escrito, em textos simples. Mas a frágil consistência no conhecimento da Língua faziam-no desmotivar, as aulas individuais alongavam-se. Na disciplina de Português a situação era melhor, a língua materna favorecia uma expressão mais fluída. A boa relação profissional e pessoal com a colega

²⁷ Dimensões apresentadas por Bricker in Bayliss, P. (1995). *Integration, segregation and inclusion: Framework and rationales*. Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no século XXI, 7-8 de abril.

desta disciplina possibilitou um trabalho colaborativo, restrito, assente nos afetos, que deu forma a um projeto que tinha como objetivos: motivar o aluno a progredir na aprendizagem com entusiasmo, minimizar sacrifícios e abrir-lhe horizontes; criar-lhe a oportunidade para comunicar com os “outros”, todos os “outros” a quem não tinha acesso, a maior parte das vezes emoldurados pela janela em frente à qual se sentava. Propus a “elaboração de um pequeno livro” com textos em ambas as Línguas, partindo da articulação dos respetivos currículos.

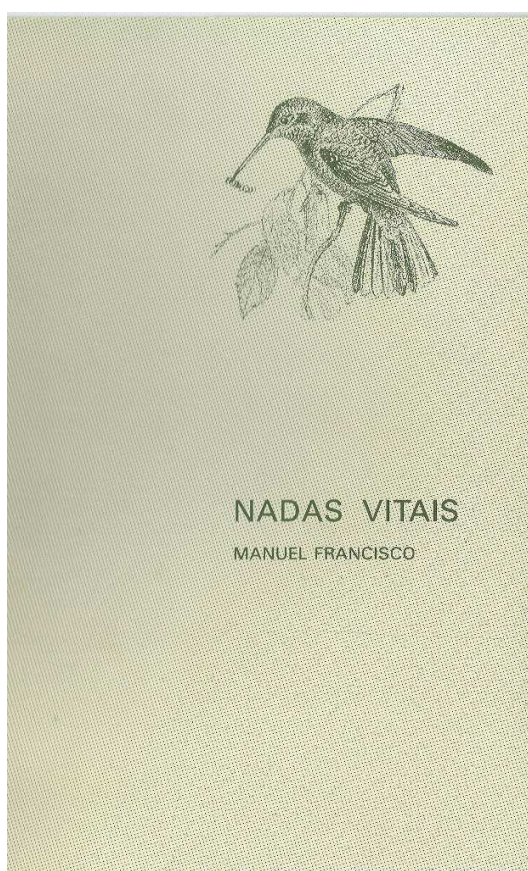


Figura 3. Capa do pequeno livro *Nadas Vitais*

Vencido o inicial medo de se expor, escorado pelo nosso apoio e depois pelo da comunidade, o Manuel persistentemente foi construindo os seus textos e reinventando desenhos para ilustração. Acreditávamos que as inúmeras horas dispendidas, a paciência e os seus dedos tão massacrados teriam recompensa. A receptividade por parte da comunidade educativa e escolar garantiu a concretização do projeto e *Nadas Vitais* foi lançado em festa. A

edição do livro foi demasiado pequena para a solicitação, ao contrário do grande grupo onde o aluno se inseria.

Convoco o testemunho da colega já referida, um outro olhar, à distância, sobre esse tempo de afetos e trabalho colaborativo restrito.

Ainda hoje, na lonjura do tempo, sou invadida pela emoção, quando recordo o Manuel, um jovem tão frágil fisicamente, mas com uma força interior de um Hércules.

Regressam as memórias de uma equipa pedagógica despida de desconfianças e de preconceitos que, comprometida com o seu trabalho, fez nascer um projeto em que o objetivo principal era estimular o gosto pela aprendizagem e criar o prazer de exprimir, soltar pensamentos e emoções, bem como fazer o Manuel acreditar que o caminho a trilhar não seria inevitavelmente o da solidão e que poderia “também” ser feliz. Assim, nasceu um trabalho colaborativo, norteado pelo empenho e pela crença no valor de uma entrega que deveria deixar uma marca indelével na vida daquele adolescente.

Desse tempo de afetos de uma comunidade escolar vívida, com vontade de melhorar a prática letiva, se possível, de criar a diferença, ficaram os laços que nos unem e o despertar para a importância de desenvolver um trabalho pautado pelo espírito de equipa, pela troca de saberes e experiências, tendo como princípios a confiança e a crença na capacidade de construir, de desenvolver e de inovar.

Texto 1²⁸

Este projeto não precisava do enquadramento da *Declaração de Salamanca* ou de *Decretos-Lei* para ser idealizado e concretizado. O aluno que tínhamos à nossa frente, qualquer outro aluno com ou sem diferenças declaradas, era, e continua a ser, a razão da nossa ação de ensinar. Por eles reinventávamos a

²⁸ Incorporado neste trabalho com o consentimento da autora, Maria Manuela Fonseca.

nossa atuação: desconstruíamos, redimensionávamos, reconstruíamos currículos, planos de aulas e de atividades. Com eles aprendíamos novas formas de ensinar. E com *Nadas Vitais* a minha aprendizagem foi imensamente enriquecida.

A realização deste projeto poderá inscrever-se num quadro de tentativa de diferenciação pedagógica e inclusão. No entanto, a diferenciação pedagógica irá para além da atuação fruto da intuição, experiência, bom-senso, afetos, como até aqui temos feito. Teóricos nesta área, nomeadamente, Roldão (2003), Perrenoud (2005) e Tomlinson (2008), ao considerarem o conceito subjacente à prática diferenciada, apresentam abordagens complementares, nas quais destaco a centralidade implícita:

Quadro 1: Prática diferenciada segundo Roldão, Perrenoud, Tomlinson

Roldão (2003)	Perrenoud (2005)	Tomlinson (2008)
- “ <u>diferenciação pedagógica: conjunto de acções curriculares a diferentes níveis (políticas curriculares, gestão e organização do currículo na escola, práticas discentes e organização da aprendizagem) deliberadamente orientadas no sentido de tomar em consideração a diversidade de públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens.</u> ”	- <u>diferenciar é “combater a indiferença às diferenças, é fazer de modo a que cada aluno seja, tanto quanto possível, colocado numa situação fecunda para ele próprio.”</u>	- “o Ensino diferenciado é pró-activo; mais qualitativo do que quantitativo; tem origem no processo de avaliação; providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto; é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado; é ‘orgânico’.”
↓	↓	↓
centralidade na abordagem		
Processo (níveis)	Processo+ Produto	Processo

Nota: sublinhado meu

Seguindo estes autores, a escola que temos ainda não responderá por completo ao princípio da inclusão de modo a educar todos na diversidade e na diferença, promover o pleno desenvolvimento das capacidades de cada um e orientar uma resposta adequada a uma variedade de projetos de vida.

Enquanto docentes experientes e atentos à diversidade dos grupos de alunos que nos são entregues, é-nos familiar o princípio da diferenciação pedagógica que integra a nossa atividade através do empirismo – somos o “*professor artesão*”, segundo Perrenoud, que aprende fazendo.

Em todo o trabalho realizado com o Manuel, tornou-se claro que o desenvolvimento do aluno enquanto membro de uma comunidade implicava não só um processo de apropriação de saberes mas essencialmente de socialização, de integração, de construção do sentimento de pertença a essa comunidade. Reconheço que me cabia a mim, ao professor, na sala de aula, o papel de principal mediador entre o sujeito/aluno e o objeto de conhecimento/conteúdos escolares (Vygotsky, 1993,1998, *in* Duran, 2009:22). A mediação pedagógica ocorreria através de práticas e situações concretas para as quais teria de conceber e decidir as possíveis potenciadoras de aprendizagem e integração do aluno. Um conjunto de fatores propiciadores de melhorias, quer na esfera do aluno, quer na esfera do professor.

O comprometimento com o Manuel surgiu num contexto de dedicação, num “círculo”²⁹ de afetos que nos validaria o resultado final, como se de experiência se tratasse. Pelo entretecer de experiências que convocam os afetos podemos “*compreender o lado emocional do trabalho dos professores*”, como refere António Bolívar (2007:19), porque, salientando a visão de Hargreaves (2003), “*a face pessoal e emocional da mudança educativa ocupa um lugar central no exercício profissional*”. Trabalhar com recurso aos afetos, à emoção, quer no contexto de sala de aula, quer no contexto de pares, reporta para “*aquilo que motiva os professores a dar o seu melhor*” (Bolívar, 2007:20). Todo o trabalho desenvolvido para a concretização de “*Nadas Vitais*” situou-se na “*dimensão emocional*”, que Hargreaves (1998) considera ser “*o aspecto mais relevante quer do ensino quer do modo como os professores mudam*” (*citado apud* Bolívar, *Ibidem*). O processo de realização do projeto, e o produto final, poderá

²⁹Anexo 1

ilustrar o que o autor considera “*princípios enquadrados na parte emocional das relações dos professores com os alunos*” (Hargreaves, 1998:835, *Ibidem*):

- a) o ensino é uma prática emocional
- b) o ensino e a aprendizagem supõem compreensão emotiva
- c) o ensino é uma forma de trabalho emocional
- d) as emoções dos professores são inseparáveis dos propósitos morais que guiam o seu trabalho e da sua habilidade para os conseguir

Se a emoção é parte da nossa relação com os alunos e da nossa ação de ensinar, será também parte do nosso processo de mudança e de aprendizagem. O trabalho desenvolvido salientou que dividir com os pares as situações difíceis, o alento que se obtém, o erro que se evita, constituem fatores que concorrem para a dimensão pessoal da minha mudança, entendida como a melhoria do meu desempenho, a evolução no meu desenvolvimento profissional. Igualmente primordial é arquitetar, planejar transversalmente a ação de ensinar, num plural que ocupa vazios, supera dificuldades, aceita desafios, promove o bem-estar e o progresso, não só dos alunos como também dos professores. Para os alunos, por vezes, é o relacionamento, a integração social que a escola tem para oferecer. Para os professores, é uma forma de trabalhar que nos tira do isolamento, da “*balcanização*”, do “*individualismo*” injustificado. Que leva a *pensar*, a *decidir*, porque, como enfatiza António Nóvoa (1995), tudo se decide no processo de reflexão que levo a cabo sobre a minha ação.

Ensinar em contextos como o de “*Nadas Vitais*” constitui uma experiência formadora que implica amadurecer no domínio profissional e pessoal. A lógica da racionalidade convive com as emoções, com a sensibilidade e, continuando com a perspetiva de autor anteriormente referido, será o sucesso, ou insucesso de experiências como estas que marcam a nossa postura pedagógica e nos fazem sentir bem, ou mal, com a maneira como trabalhamos na sala de aula.

De acordo com Rui Canário (199), será pela singularidade das situações educativas com que nos deparamos que vamos reinventando práticas,

reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos alunos, como “*bricoleur em atividade*” (Lévi Strauss, 1992, *in* Canário, 1999:16).

Teria sido interessante ter desenvolvido este projeto de uma forma mais estruturada: com instrumentos para a sua planificação, supervisão e também avaliação. O trabalho colaborativo desenvolvido poderia escorar-se em suporte teórico, informação especializada e instrumentos possíveis de valorizar e registar procedimentos reflexivos “*sistemáticos e intencionais*”, nas palavras de Perrenoud. Porque, como salienta este autor, “[...] *uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus*” (2002b:13), será um processo que continuamente se coloca em prática.

A reflexão que desenvolvemos no decurso do projeto, terá sido um avanço neste sentido, embora lacunar em registos. Mas era um tempo em que o nosso comprometimento ético, afetivo, o nosso envolvimento pessoal, eram o único registo do que se ia fazendo acontecer.

3.

Revisão da literatura

3.1

Professor reflexivo e trabalho colaborativo

Parece ser consensual entre os teóricos da área que professor reflexivo e trabalho colaborativo são essenciais num processo educativo que pretende melhorar a qualidade de ensino. Numa visão mais aprofundada sobre esta área do contexto docente, encontramos diferentes autores que abordam e apontam os grandes princípios e as medidas necessárias a implementar para concretizar essa melhoria e, deste modo, contribuir para a aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional e a autonomia dos professores. António Nóvoa (2009) refere a importância da reflexão, das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. A reflexão, tal como o trabalho colaborativo, será essencial a *“um processo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de ser, do saber e do agir”*, como refere Alarcão na Introdução à obra de Vieira (1993:12), essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Para Nóvoa, propostas teóricas conducentes à reflexão e ao trabalho colaborativo dos professores *“só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão sobre o seu próprio trabalho”* (2009:13). As mudanças terão de se fazer no interior do campo profissional docente e, para que tal aconteça, o autor considera ser necessário *“promover novos modos de organização da profissão”*. Esta terá de ultrapassar as fortes tradições individualistas e a rigidez das regulações externas, nomeadamente burocráticas, para se conquistar um *“campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto”*. Adianta ainda, que a colegialidade e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou normativa. O trabalho colaborativo poderá, e deverá, constituir-se naturalmente como um recurso essencial na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional, formar uma comunidade de prática – *“um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual*

se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (Pat Hutchings e Mary Taylor Huber, 2008, in Nóvoa, 2009:13). Será através da reflexão, da reformulação de práticas, da conceção e aplicação de novos procedimentos, da supervisão e avaliação dos mesmos e dos processos, que a mudança poderá ocorrer: mudar para melhorar.

O trabalho colaborativo e a reflexão coletiva constituem, também, uma forma de criar/reforçar o sentimento de pertença e de identidade profissional, de levar os professores a apropriarem-se *“dos processos de mudança e os transformarem em práticas concretas de intervenção.”* (Nóvoa, 2009:14). Será esta reflexão coletiva que dará sentido ao seu desenvolvimento profissional, que contribuirá para o fortalecimento de uma cultura profissional. Para tal, será imprescindível um *“reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa”*, (2009:27) o exercício profissional apoiado em contextos pedagógicos que ligam e interligam os docentes através do fio da mesma teia.

No entanto, se o fio da teia une, não deve prender. Deverá sustentar, ligar, criar pontes, lavrar caminhos que conduzem ao todo, que apoiam o indivíduo mas não lhe anulam a sua singularidade. Quando Hargreaves (1998) distingue individualismo de individualidade sustenta que nem sempre o individualismo deve ser visto negativamente, poderá valer-se de razões válidas e aceitáveis, sendo, contudo, uma prática a ultrapassar, por argumentos apontados anteriormente. Se a maioria dos professores ainda ensina a sós, deverá essa solidão – *“prisão, refúgio, destino dos desconfiados”* – ser naturalmente esvaziada de qualquer sentido que possa persistir, e dar lugar à individualidade sinónimo de *“independência, realização pessoal”* (1998:107), que se apoia numa certa solidão para se retirar oportunamente do grupo com vista a (re)descobrir, (re)fazer recursos próprios, reflectir, reorganizar – a se reestruturar como indivíduo. O trabalho colaborativo não lhe elimina as oportunidades de expressão de independência e iniciativa na medida em que *“individualidade supõe o poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estando, portanto, ligada ao sentido de competência”* (ibidem).

Seria em parte a referida “*independência, realização pessoal*”, que atrairia alguns docentes do meu grupo disciplinar a desenvolver práticas solitárias: os mais experientes, que entenderiam terem pouco a ganhar com o trabalho a realizar com colegas mais novos, ou talvez reféns da sua competência na sala de aula, das suas práticas de “*individualismo*”. Fui abrindo caminho para fora desta territorialidade: não era experiente nem detentora de certezas duradoiras, tinha muito a aprender e renovados desafios a enfrentar. Por estas razões, considerava o trabalho em colaboração muito mais interessante e proveitoso. Não era uma necessidade do coletivo, nem colegialidade, segundo os conceitos de Hargreaves, seria um embrião de “*trabalho colaborativo*”

Na perspetiva deste autor, a colaboração, tanto quanto a colegialidade, é uma estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional pela “*partilha, independência dos envolvidos e superação da reflexão pessoal*” (Hargreaves, 1998:107). Acredito no argumento por ele avançado pelo qual salienta que “*para ter força a inovação, é necessário que as culturas de colaboração sejam espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento*”. (*ibidem*) Será por estas razões serem difíceis de coexistir que surgem os professores que, entre trabalhar isolados ou com a maioria, trabalham em subgrupos menores, igualmente construídos numa lógica de isolamento, desta vez do grupo, dando lugar ao que Hargreaves designou por “*balcanização*”.

E a “*balcanização*” instalou-se no meu grupo como a forma mais confortável de trabalhar: permitia subgrupos formados em função de interesses e afinidades, preservava as posições de individualismo, oferecia refúgio contra lideranças internas “*tóxicas*”. Por isso, pouco se alterava, a cultura de colaboração permanecia débil, não havia o entendimento esclarecido de “*desenvolvimento profissional*”, a reflexão sobre a prática era procedimento irregular.

Na sua proposta para a reestruturação da prática dos professores, Hargreaves considera a “*colaboração*” como fulcral para “*a mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna, enquanto articulador e integrador da acção, do planeamento, da cultura e da vida dos professores*” (*ibidem*). Neste

ponto de vista, a colaboração supõe a criação conjunta de visão, o que aponta para a necessidade de as relações de trabalho em colaboração contarem com a “*confiança*” – investida tanto nas pessoas como nos processos, não isenta de riscos, mas essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento. Segundo este autor, “*para que haja mudança é necessário criar uma cultura de colaboração, risco e melhoramento*” e, também, mudar a estrutura escolar, condição para a mudança da cultura. Nesta linha de pensamento, Hargreaves avança para o conceito de modelo do “*mosaico fluído*”, que vai além do conceito de colaboração. Este modelo prevê formas de colaboração dinâmicas e mutáveis através de redes, parcerias e alianças dentro e fora da escola, organizações mais flexíveis, tarefas e projetos; por outro lado, implica compartimentação e incerteza, sobrecarga de novos desafios – condições com as quais os professores já se sentem familiarizados e enredados.

A cultura de colaboração vai-se construindo: essencial será acreditar que “colaboração” e “mudança” são conceitos associados. Na medida em que me ia envolvendo em trabalho colaborativo, embora restrito com uma colega, o questionamento surgia, a reflexão na ação e sobre a ação, com um carácter inteiramente prático. Era uma reflexão que não se inseria numa cultura de questionamento profissional, mas sim subjacente ao reconhecimento que a aprendizagem profissional nunca acaba, é um projeto para toda a vida. Sabíamos que tínhamos de melhorar, inovar, adaptar, sempre sem soluções definitivas. Mas na reflexão que fazíamos, não era prática instituída observarmos as nossas aulas ou considerarmos a ação de ensinar na perspectiva de outro olhar. Aos poucos fomos construindo a confiança essencial para expor a nossa vulnerabilidade, fazendo algumas experiências mas sem vínculo com uma reflexão que tivesse em conta os procedimentos de “observação de aula”. Estaria implícito que aprendíamos pelo questionamento sobre a nossa ação com os alunos, mas a reflexão sobre as práticas requer competências e disciplina que ainda não faziam parte das nossas rotinas educativas.

3.2

Supervisão e avaliação da prática docente

O conceito de supervisão evoluiu ao longo dos últimos anos para o sentido geral de acompanhamento do processo formativo, tendo sido desenvolvidos quadros de referência resultantes da interação com a realidade do nosso sistema de ensino. Do mesmo modo, a área da supervisão conheceu um grande desenvolvimento com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma, acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores e reconhecendo a necessidade de “formação contínua”. Mas apesar deste enquadramento, a supervisão não fez parte do meu percurso profissional, nem foi considerada uma hipótese dentro do coletivo em que me insiro: a “prática pedagógica supervisionada”, embora com outra designação, estava consagrada aos jovens candidatos a docentes em período de formação.

Na visão de Vieira (2009:198), supervisão é entendida como “*teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto*”. Na medida em que a supervisão “*permite a regulação da qualidade da pedagogia*”, ela é indispensável para a sua “*compreensão e renovação*” – o que significa que “*a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia*” (2009:200). A supervisão orientada por uma visão crítica da pedagogia torna a prática pedagógica mais consciente, pensada, permeável à mudança, levando ao reconhecimento da sua complexidade e incerteza e incentivando à procura de soluções particulares e adequadas aos problemas que surgem.

Esta definição abrange práticas de auto-supervisão e supervisão – será uma “*atuação de monitorização da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”; será uma atuação que encaminha na (re)construção da visão de educação que orienta a ação educativa e concorre para a problematização dos contextos de ação; será,

ainda, uma forma de apoiar a construção colaborativa de uma visão da educação que permita ao educador posicionar-se criticamente no seu contexto profissional, construindo uma *“supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória”* (2009:202).

É na lógica de emancipação (lógica conflituante com a lógica de controlo, mas que convivem lado a lado) que se estrutura o desenvolvimento profissional do professor. Lógica *“assente numa perspectiva de internalidade, pressupõe o desenvolvimento profissional dos professores e da autonomia dos alunos, inscreve-se em contextos de decisão curricular partilhados, reflexivos e críticos, atende a necessidades de desenvolvimento pessoal e social e de diferenciação de itinerários curriculares e assume a actividade educativa como um modo de realização humana e de libertação”*, cabendo à supervisão, tal como à avaliação, um papel de regulação, de monitorização e de emancipação (Alves, M.P. & Machado, E.A., 2010: 92).

Pela lógica de emancipação, segundo esta perspectiva teórica, o professor terá de se assumir como o protagonista dos processos de reforma educativa centrando o interesse na sua atitude: a ele caberá fazer uma atualização permanente como um processo de formação para toda a vida, estar disposto a aceitar e trabalhar pelas mudanças, pela transformação, pela melhoria do seu desempenho. Esta perspectiva de regulação emancipadora, numa lógica de desenvolvimento profissional, lança desafios ao professor: na reflexão, no *“pensar sobre”* (Perrenoud, 1999, *Ibidem*, p.97), no *“aprender a aprender”*, com vista a melhor atuar como educador num mundo em mudança, para assimilar competências e para dominar situações da vida real (Cardinet, 1998, *ibidem*).

É neste ambiente promotor de construção e desenvolvimento profissional que a supervisão se justifica como atividade que contribui de forma clara para a progressiva afirmação da profissionalidade docente. Sendo um campo amplamente trabalhado por vários autores, surgem diferentes conceções, modelos e práticas de supervisão que se agrupam em correspondentes cenários: a imitação artesanal, a aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o clínico, o psicopedagógico, o pessoalista, o reflexivo, o

ecológico, o dialógico e, segundo Alarcão e Tavares (2010) um cenário baseado na experiência profissional e desenvolvido em torno de três ideias chave: supervisão, aprendizagem, desenvolvimento. Diferentes cenários têm uma existência mais teórica do que uma realidade propriamente dita e, naturalmente, não se excluem mutuamente, mas deles podem mobilizar-se vários elementos. Cada um lança olhares diferentes sobre a supervisão como processo pessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e da educação nas escolas; contribuem para se considerar que a supervisão deve entender-se realizada por *“alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professor, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático”* (Alarcão e Roldão, 2008:26). Segundo Robinson (1995, citado apud Vieira e Moreira, 2011:17), o professor será um sujeito capaz de estabelecer um *“diálogo crítico*, definido como um *“processo onde os sujeitos analisam a validade das suas asserções, exercendo um controlo bilateral ou multilateral do diálogo”* e assente em valores como o respeito, o comprometimento com informação válida e a liberdade de escolha.

A par do conceito de supervisão surge o de avaliação. Também este tem assumido definições diversas consoante as diferentes visões sobre as finalidades da avaliação dos professores e sobre o que é um sistema adequado de avaliação, como salientam Palmira Alves e Eusébio Machado (2010:90). Daí que a avaliação seja influenciada por uma diversidade de fatores, por um lado, e por outro influencie os professores, a escola, o ensino. Estes autores defendem que *“os elementos básicos que sustentam um modelo de avaliação de professores deverão relacionar-se com os processos de melhoria das escolas”*. Vão mais além ao afirmarem que *“não é possível estabelecer um verdadeiro processo de melhoria da qualidade que ignore as necessidades individuais”* (2010:91).

Esta perspetiva estabelece *“uma relação de causalidade entre avaliação e desenvolvimento profissional dos professores e a avaliação e o desenvolvimento organizacional da escola”*. Deste modo, a avaliação é realçada, não como uma atividade isolada no interior das escolas, antes como

algo que pode intervir em todos os processos da escola (Perrenoud, 2004, *Ibidem*, p. 90). E ao professor, no seu labor de atualização, de formação ao longo da vida, caberá o papel de “*protagonista dos processos de reforma educativa, centrando o interesse na sua atividade*”. Neste enquadramento, a avaliação poderá ser entendida como “*o processo de participação na construção de um tipo de conhecimento axiológico, interpretando a informação, estabelecendo visões não simplificadas da realidade e facilitando a instituição de uma verdadeira cultura avaliativa*” (*Ibidem*, p.93).

No entendimento de Alves e Machado, a avaliação não será apenas influenciada por considerações do tipo organizacional, ela moldará o contexto e as condições nas quais se desenvolve o trabalho pedagógico. Para se constituir uma cultura avaliativa, a avaliação terá de ser assumida como uma prática regular realizada por todos com o objetivo de melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros e, por conseguinte, melhorar a qualidade do ensino. A avaliação, considerada como “*eixo central para a melhoria da qualidade das escolas*” (O’Sullivan, Jones & Reid, 1990, *citado apud* Alves e Machado, 2010:95) constituirá um estímulo a reconhecer o professor como sujeito de uma prática reflexiva, capaz de orientar a trajetória profissional e investir na sua formação.

Retomando o conceito de “diálogo crítico” de Robinson, anteriormente referido, o diálogo crítico que eu desenvolvia com colegas, o possível, tornava-se imprescindível para, através da reflexão, do questionamento, avançar em novos contextos educativos. Mas a escola vista como um “*lugar onde os professores exercem a sua influência*” (Alarcão e Tavares, 2010:153) apenas a percebia em leves contornos. O “*saber transmissivo*” baseado no “*saber estabelecido*” caminharia para “*o desenvolvimento de comportamentos de construção e apropriação cognitiva e de intervenção social*”, mas a falta experiencial de processos como a supervisão e avaliação, o pouco conhecimento teórico, terão sido fatores a não promover em mim uma maior “*perspetiva crítica, interveniente, emancipatória*”, e que se baseasse na “*conceção de professores intelectuais, parte de um coletivo social e profissionalmente responsável*” (*Ibidem*).

4.

Reflexão sobre a ação:

Aprendizagens profissionais mais relevantes

Ítaca te deu essa bela viagem.

Sem ela não te punhas a caminho.

Não tem, porém, mais nada que te dar.

E se a fores achar pobre, não te enganou.

Tão sábio te tornaste, tão experiente,

Que percebes enfim que significam Ítacas.

Konstandinos Kavafis

Ao longo desta reflexão e do processo desconstrutivo da minha ação docente, três aspetos foram assumindo particular relevância – que aqui recuperados contribuirão para a reconstruir. (i) relação docente com a escola e o que significa “ser professor” na escola de hoje; (ii) a prática letiva e a sala de aula como lugar de convergência de toda a nossa ação; (iii) desenvolvimento profissional.

Esta seleção vai ao encontro das questões que têm sido recorrentes no meu percurso docente. Pelo muito que tenho vindo a aprender nestes dois últimos anos, atrevo-me, agora, a esboçar uma resposta. Não numa atitude redutora de quem finaliza, fecha um trabalho ou resolve um problema. Antes de quem abre uma janela num horizonte de luz - luz de conhecimento.

O primeiro ponto de reflexão é sobre a relação docente que vamos desenvolvendo com a nossa escola pelo papel que aí temos a cumprir. Sempre trabalhei e me esforcei para ser “professora competente”. Mas “*ser professor*” é um plural de significações e a sua função de crescente complexidade nos dias de hoje. Sem dúvida não se resume a uma definição e lista de tarefas, e ninguém é “*professor*” só pela habilitação académica ou circunstâncias administrativas. Por isso, este tema se tornou para mim uma cruzada de aprendizagem. O segundo aspeto remete para o plano individual que se cruza com o plano profissional e organizacional: um professor só existe

porque existem alunos e escola - e dentro desta é pela sala de aula que assume uma identidade relacional com o todo e as partes. Por último, surge o desenvolvimento profissional, “a construção do *eu* profissional que evolui ao longo da carreira docente”, para o qual contribuem o trabalho colaborativo e formação. Saliento aqui a importância da formação realizada e que surge no contexto formativo em que se insere este trabalho. Constitui, desde logo, a superação da formação inicial que não tive e que agora me permite dar significado a desenvolvimento profissional. Um conjunto de aspetos que dele decorrem e para ele concorrem.

4.1

Relação docente com a escola – Ser professor

Porque “aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor”

Nóvoa (2009).

Ao longo da minha aprendizagem entendi que se “*aprender é um processo complexo*” – “ser professor” é igualmente complexo. Desde logo a complexidade da docência é visível nas várias concepções de “ser professor” apresentadas pelos autores da área. Mesmo nos normativos, o perfil de competências traçado para o desempenho docente implica um vasto campo de ação que abrange quatro dimensões: a “dimensão profissional, social e ética”, a de “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a da “participação na escola e de relação com a comunidade”; a de “desenvolvimento profissional ao longo da vida”³⁰.

Na busca do significado do conceito de “ensinar” deparei-me com “*significados diversos, associados às próprias dinâmicas sociais que marcam a relação da escola com a sociedade que serve e a cujos cidadãos se espera*

³⁰ Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

que proporcione a educação de qualidade de que cada vez mais todos necessitam”, (Roldão, 2009a:2). Esta relação da escola com a sociedade é garantida pelos professores e a nós cabe-nos fazer aprender o currículo.

Encontro em diferentes autores a visão de que ser professor hoje não se limita a conjugar o domínio de um saber científico com a detenção do que Roldão designa por “*poder socialmente reconhecido*” (Roldão, 1998). Ser professor implica também a construção de um “*saber docente*”. Um saber que se acumula e que se vai estruturando assente na intencionalidade de dar sentido a um currículo através da ação didática, um saber docente “*pessoal, profissional, prático que emerge a partir das interações potencialmente sinérgicas, dialécticas, problemáticas entre pessoa e contexto, pensamento e acção, experiência e reflexão, assim como a relação entre presente, passado e futuro*” e que Butt (Butt et al. 2004:109-110, citado apud Batista) designa por “*praxis*”. Construimos um saber de natureza dinâmica, evolutiva. Como realça este autor, “*a praxis, como conteúdo e processo, inclui na acção a reflexão sobre a acção, a reflexão na acção, o pensamento, a acção guiada pelo pensamento e o pensamento guiado pela acção, numa unidade cíclica que se dá tanto dentro da pessoa do docente como na acção*” (Ibidem).

Ser professor implica pensar, refletir, fazer, desfazer, experimentar, ousar, recomeçar com vista a “*gerar uma boa actuação pedagógica*” que articule “*conhecimentos capazes de planear práticas eficientes e desejáveis*”.

Neste enquadramento, a reflexividade assume particular relevância: será o que, nas palavras de Maria do Céu Roldão, favorece “*a produção de um saber próprio da profissão, por oposição à ideia, geralmente aceite, de que o saber do professor se reduz ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino*”. (Roldão, 2001). A interação constante entre *ação* e *pensamento* estará na base de um “*conhecimento profissional contextualizado e sistematizado. O conhecimento profissional não se reduz, portanto, ao saber fazer, mas implica o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz, isto é, a um conhecimento produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar*” (Roldão, 2007, citado apud Roldão, 2012:484).

Revejo-me nesta intencionalidade de “*gerar uma boa atuação pedagógica*” e dos processos de a atingir, na necessidade da reflexão sobre a prática. Encontro na visão de Nóvoa (2009:30) linhas claras sobre ser professor:

“O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”.

“ (...) ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”.

Compreender os *sentidos da instituição escolar* reporta-me para outro tipo de conhecimento para além do científico, didático, pedagógico. É um conhecimento na esfera das emoções, dos sentidos, das perceções, da informação quase “invisível”. Como professa, devo conhecer o contexto onde desenvolvo a minha ação – devo conhecer os alunos. Como estabelecer com eles uma relação de ensino-aprendizagem se não houver uma ponte que me ligue, que permita a comunicação, a empatia? Sei que passará por fortalecer uma relação de respeito e cooperação em que o aluno seja considerado um sujeito ativo e interativo no seu processo de construção de conhecimento.

O confronto com uma realidade educativa diferente, como em “*Nadas Vitais*”, mais exigente, frequentemente dolorosa, levou-me a repensar toda a minha ação. Fazer a ligação pelos afetos, com os alunos e com o saber. Acreditar, como Bolívar (2007:20), que “*o bom ensino determina-se na forma como cada dia o professor se apaixona com o saber que consegue transmitir e contagiar os seus alunos [...]*”.

Estará implícito que para chegar a este entendimento tenho de me conhecer a mim própria e saber mais sobre “ensinar” – saber ser professora. Seguindo a visão de Maria do Céu Roldão (2012:494), o meu desenvolvimento profissional passará, necessariamente pela análise, reajustamento e

redefinição dos meus conhecimentos, valores e crenças, tendo em conta não apenas o que ensino e como ensino, mas também porque e para quê ensino alguma coisa. Nas suas palavras, “*não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional docente*” (*Ibidem*).

Compreendo que a complexidade da docência se revê no exercício da minha função de professora. Se por um lado a função social profissional não mudou, o exercício da função do professor foi-se alterando em várias dimensões. Segundo diversos autores (Musgrave, 1979; Zeichner, 1993; *in* Roldão, 2009) a profissionalidade do professor – aquilo que o pode caracterizar sociologicamente como profissional – estrutura-se em torno de vários eixos fundamentais: a “*natureza*” específica da sua actividade, o *saber* específico, o “*poder*” de decisão sobre a acção, a *reflexividade* sobre a acção, a pertença à “*comunidade de pares*”, o “*código deontológico*” que os orienta. Por condicionantes várias, a minha acção de professora articula-se de forma irregular com estes eixos, não se pode delimitar na precisão de uma sistematização. Do mesmo modo, o contexto onde exerço é terreno de muitas variantes.

No plano teórico a complexidade da articulação destas características eleva a representação do professor a um quadro bem mais elaborado e exigente do que no tempo em que iniciei a profissão. Também a um papel central na sociedade da era da “globalização”. Na perspectiva de Marcelo (2009), os professores serão os “*actores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região*”, serão os agentes de um desenvolvimento individual e colectivo.

Partilho a convicção de que a escola deve oferecer oportunidades educativas que respondam às necessidades dos alunos, da comunidade em que se insere, que serve e perante a qual responde. Igualmente, deve oferecer a oportunidade de integração dos que são diferentes e desenvolver o respeito pela diferença. Pela educação, pela nossa acção docente, a escola deve ajudar os alunos a superar as desigualdades sociais e económicas que trazem à partida.

Como se aprende a ser professor, a exercer uma boa ação de ensinar? Aprendi que é na dimensão “*integração da teoria na prática, ou seja, no saber fazer dos professores*” (Batista, 2010:70) que se verifica o “*conhecimento processual existente no estado prático*”. Tecedeira fazendo-e-aprendendo, adicionando esclarecimentos sobre os “*saberes que proporcionam as condições para os professores fazerem um boa prática de ensino*”, procurei, e procuro, em processo continuado e persistente, evoluir para “*uma boa prática de ensino*”. Sempre em vínculo com o “*sujeito aprendente dos saberes docentes*”, o meu desenvolvimento dos “*saberes práticos*” foi um constante objetivo, uma motivação e um desafio, não só na fase de formação, mas em todas as fases subsequentes, porque em todas elas em formação me considerei.

De igual modo, considero importante apurar uma prática em falta de supervisão e avaliação, de um trabalho organizado sobre “as questões do currículo” e da minha “própria formação”, em falta de uma reflexão teórica integradora. O “*cenário formativo*” (Batista, 2010:70) que integrei foi variando e o conjunto de “*ideias conceptuais*” evoluindo em função do currículo e contexto, da experiência que fui adquirindo, num “*contínuo processo biográfico de formação*” (Butt et al., 2004, *in* Batista), em que as questões da natureza do ensino, do professor, da intervenção e do saber docente foram ganhando contornos, tentando assumir uma forma de referência emanada de/com base em conceitos legitimados.

Aprender a “*ser professor*” implica um envolvimento pessoal em diferentes níveis. Porque “*o ensino é algo intensamente pessoal*”, é a construção da história do professor a partir do que Pinar (1995, *Ibidem*) considera “*arquitectura do eu*”, a experiência anterior à atividade docente, a que fui acrescentando o conhecimento adquirido e o desempenho em contexto.

Tem sido a construção do meu processo de aprendizagem no qual, e retomando com a visão de Batista, (2010:71), “*como sujeito ativo*”, fui adquirindo a “*compreensão social e educativa global da escola e do processo*

de ensino”, aprendendo “*incorporando crenças, atitudes e percepções dentro da estrutura*” do que já possuía.

A “*dimensão pessoal e subjectiva de aprender a ser professor*” (Batista, 2010:72) foi-me conduzindo e formando, levando a refletir, a trabalhar em colaboração com pares, a adquirir uma “*lógica de transformação/produção dos saberes de referência*” (Gimeno e Gómez, 1999, *Ibidem*) a procurar suportes teóricos para uma melhor interação com o contexto educativo. Reconheço que a indagação da prática me forma enquanto professor reflexivo, ou seja, um professor crítico que persiste na indagação da prática e está recetivo a aprender, a colaborar com os pares.

Ser professor não pode significar ficar no reduto sala-de-aula, no isolamento do meu saber, nas certezas que já adquiri. A escola é um sistema e uma “*visão sistémica*” sobre qualquer aspecto da sua vida e organização é indispensável (De Ketele, J. M. 2010:26). Assim, a acção individual que desenvolvo enquanto professora “*precisa de ser entendida, também, em relação às acções dos outros, evitando o individualismo que isola e distância, uma vez que a acção docente se dá em interacção com outros*” (Alves, M.P. & Machado, E.A., 2010:97).

No exercício da função docente, em que temos de prestar contas do nosso desempenho, a avaliação deverá surgir como parte de todo o processo de ensino. A avaliação que por um lado regula e por outro promove o nosso desenvolvimento profissional. Reconheço que, quando numa postura emancipatória se considera o processo de avaliação docente, “*o que a avaliação supõe não é emitir um ‘juízo’ sobre a pessoa do professor e dos seus comportamentos nem sobre as suas práticas como sucede muitas vezes, mas sobre os efeitos das práticas*” (De Ketele, J-M., 2010:25). Neste processo, enquanto professora, terei de assumir o papel do “*prático reflexivo*” para me reposicionar, reorientar a minha acção com vista aos “*efeitos das práticas*”.

Pela minha experiência, sei que não poderia ter cristalizado no meu desempenho em fase alguma e continuar a integrar uma escola com

renovadas solicitações. O professor da actualidade é chamado a “*rever o seu fazer pedagógico, tornando-o mais actual e adequado às novas exigências e princípios do sistema educativo*”, na perspetiva de Alves, M.P. & Machado, E.A. (2010:97).

Em nota de síntese, ser professor na atualidade implicará ser qualificado e assumir-se como agente de mudança e, adotando a perspetiva de Alves, M.P. & Machado, E.A., (2010:97), reflectir sobre o professor e a função de ensinar “*remete não só para formar profissionais qualificados, mas também para trabalhar para a mudança do sistema educativo, consequência do desenvolvimento profissional do professor*”.

4.2

Prática letiva – A aula de aula espaço de convergências

Reconheço que a relação docente com a escola tem muitas *interfaces*, não se limita à sala de aula. Inserimo-nos num espaço vasto entendido como uma organização plural na sua dimensão política, burocrática, institucional. Enquanto “*organização específica*”, (Alves, 2003) num sentido amplo, a escola poderá considerar-se como uma unidade social construída com a intenção de atingir objetivos específicos. Nela interage uma multiplicidade de atores, com funções determinadas, várias, articulando-se em micro e macro esferas. Do ponto de vista do professor, ele atua como elemento de ligação entre a escola – aluno – comunidade local. Uma triangulação que pode aparecer em várias formas, como a que é desenvolvida em projetos escolares e projetos de intervenção educativa, que se concretizam no seio da comunidade escolar e local. Ainda, pelo desempenho de funções de gestão ou cargos intermédios. Mas, seja qual for a ação em que como professores nos inserimos, o nosso objetivo parece terá como fim último o *aluno*. E a relação com o aluno dá-se primordialmente na sala de aula.

Pela relação docente que estabeleci com a escola, a sala de aula tornou-se o meu espaço privilegiado, o território de todas as lutas maiores, de todas as vitórias e derrotas. Onde fui aprendendo, ensinando e ensaiando. Escrevo num tempo passado mas também presente porque o que era ainda persiste em muito.

Ao longo da minha vivência profissional tomei contato com um corpo discursivo eclético sobre professores e escola, vindo de diferentes fontes, sem, contudo, me distanciar desse espaço que, tal como um vértice, em si convergem ou divergem os focos de luz, os traços de produções, quer teóricas quer práticas. A sala de aula como espaço de ação, para o qual as sucessivas reformas educativas, mudanças anunciadas, desejadas, todos os processos de formação, supervisão, avaliação, se encaminham e ganham sentido, tem sido o meu reduto de ação predominantemente individual, solitária, de experimentação e reconhecimento.

Como entender esta cultura? Logo à partida, encontramos inúmeras definições para este termo. Registo a de Santos Guerra: (2002:193).

“Quando falamos de cultura, referimo-nos a determinados padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grande número de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem”

A associação do conceito de cultura a uma organização passou a designar-se por cultura organizacional. Este conceito, transposto para a área da educação na década de 70, tem desde então assumido uma crescente importância para a compreensão das diferentes culturas de escola. A cultura interna produzida por cada escola reflete a forma como o grupo dessa organização se manifesta em várias dimensões, como responde aos problemas, como se relaciona internamente e com a comunidade envolvente, como trabalha. Reflete a sua especificidade e identidade própria. Reflete a nossa ainda predominante forma profissional individual e isolada de estar: a nossa cultura docente.

Fui reconhecendo o papel desempenhado pela colaboração entre professores e o papel desempenhado pelas culturas docentes na mudança educativa, seguindo a perspectiva de Hargreaves (1998). Segundo ele, as culturas de ensino conferem sentido, apoio e identidade aos professores, mas salienta que a maioria dos professores ensina a sós, ressaltando no individualismo aspetos positivos que reforçam a individualidade nas suas mais interessantes expressões e contributos, como independência, iniciativa, competência, entre outras.

Entendo que não seria por essas razões que o meu isolamento perdurava. Admito que a sala de aula foi durante muitos anos o meu “território de educação”: nela fazia sentido a minha função de ensinar, para ela me preparava, por ela queria aprender, evoluir. A “sala de aula”, o que ali

aconteciam, era um objetivo e um objeto. Era o espaço de convergência onde levava a cabo a minha “*função prática*”, em que a ação era o mais importante. “Território” individual, legitimado por uma cultura de escola que nos distribuía por esses espaços celulares, esperando que a nossa atuação singular fosse suficientemente poderosa para lidar com qualquer situação menos convencional que na sua esfera surgisse. Para tudo parecia termos autoridade e resposta. E esse individualismo parecia fortalecer, quase fazer-me acreditar que era a melhor forma de trabalhar. Reconheço que não é.

Se, nos meus primeiros anos de docência, a especificidade do saber docente foi pertença de uma “*função*” em que como professora a prática se tornava mais central que o aluno e o seu processo de aprendizagem, esse protagonismo foi-se descaracterizando e fazendo cada vez menos sentido. Mas inverter o processo implicava uma mudança conceptual, de praxis, de metodologia, de reflexão teorizada, de saberes que não possuía. Durante vários anos letivos a atividade de professora foi por mim entendida como, nas palavras de Roldão, uma “*função prática, centrada no agir*”, que se constituiu como limitação, suportada mais pela eficácia dessa ação, do resultado em análise sucesso/insucesso dos alunos, do que em teorias: “... *a epistemologia da prática, quando simplificada, assume para os professores o sentido de um reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir e por isso avessa a dimensões de teorização tidas como desnecessárias ao bom desempenho de um professor, se conotado com um desempenho essencialmente prático*”. (Roldão 2009:143)

Não assumia uma atitude “avessa” à teorização, antes uma necessidade de concretizar uma eficácia idealizada na praticidade de aula a aula, de objetivo em objetivo: a conceptualização de meios, de estratégias, de atividades, o que repetir, o que abandonar – um guião de linhas montadas nos planos de aula em “mapa de estágio”. E, se no início, percorria o ficheiro da memória para tentar encontrar uma referência, um modelo, um exemplo bem sucedido a seguir, mais tarde esta situação começou a evoluir para a vivência da prática letiva, para os contextos específicos com que lidava. Nessa perspectiva, as

consultas a obras de autores conceituados na área da didática das línguas, manuais de ensino como-ensinar, ajudavam. Partia do princípio que, se a especificidade do saber docente se circunscrevia, em grande parte, ao saber científico que o currículo exigia e ao saber comunicar esse currículo através das estratégias adequadas, então o saber específico ganharia consistência em função da sala de aula e do que nela teria de acontecer, ou seja, da ação de ensinar. As teorias com as quais me fui familiarizando precisariam de ser aprofundadas, analisadas, reconstruídas como suporte à prática, apropriadas como o instrumento conceptual a partir do qual se constrói um plano de aula e se fazem as múltiplas opções que executam a sua tessitura.

Uma das aprendizagens mais relevantes na minha vivência profissional é o reconhecimento que colocar em primeiro plano a ação docente na sala de aula implica enquadrá-la *“em outros muitos meios, processos e relações”*, nas palavras de Bolívar (2007:13). São *“dimensões requeridas na educação actual da cidadania”* que concorrem para que a aprendizagem e o rendimento do aluno não sejam vistos *“como um produto em termos de resultados quantificáveis em matérias básicas”* (Ibidem).

Neste ponto reconheço que a promoção de comunidades profissionais, abandonar o isolamento e adotar a colaboração entre pares de docentes que trabalhem conjuntamente, pode constituir uma dessas dimensões. Será igualmente neste contexto que um processo de supervisão dará suporte a uma aprendizagem estruturada, orientada. Entendo, agora, a visão de Roldão quando aborda, de forma crítica, a ‘liberdade’ dos professores na sala de aula: *“a liberdade, lida como livre arbítrio, exercida no espaço fechado da solidão da “sua” aula, a não se modificar, mantê-los-á reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua acção, que os empurra cada vez mais para papéis de “funcionários” e os distancia mais e mais do estatuto de “profissionais”*. (2005:112).

Nos últimos anos fui constatando o papel primordial da supervisão. Porque a supervisão centra a sua acção na sala de aula, a sua natureza educacional *“pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar”*.

(Vieira e Moreira, 2011:11). É neste espaço que os professores desenvolvem processos de ensino-aprendizagem perante as quais o *“sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes processos de apropriação”* (Roldão, 2009a:15). Fazer com que alguém consiga aprender requer uma dimensão operativa e teorizadora que envolve concepção, produção e implementação de diferentes materiais e estratégias, mas na mesma função de *“fazer aprender”*, integra-se, igualmente, uma acção prática que o professor conduz para *levar os “sujeitos aprendentes” a concretizar o “processo de apropriação”*.

Sendo a sala de aula o espaço de aprendizagem por excelência, como se ensina e como se pode ensinar melhor é a questão a colocar. É o que enquanto professora faço na minha sala de aula que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos meus alunos (Hopkins e Reynolds, 2001 *in* Bolívar, 2007). E os sujeitos aprendentes não são apenas os alunos, são igualmente os professores-aprendizes que neste mesmo enquadramento concretizam o seu *“processo de apropriação”* que passa por construir conhecimento.

Acredito que a sala de aula é também um espaço de outras convergências. É espaço para a construção de relações interpessoais, de conquistas, de afetos. Nela há lugar ao sentido de humor, às histórias, ao riso. O bom ambiente desperta a motivação, o entendimento. É território onde o aluno se deve sentir protegido porque o mundo hostil fica lá fora – por vezes o de casa, o da sociedade em geral. Ali tem o direito de ser um jovem a aprender. A sala de aula é um espaço inclusivo. Não deve ser palco de emoções negativas, nem de revoltas. Nele só a palavra pode fazer a ponte para o entendimento. E nem sempre resulta. Mas, seguindo a perspectiva de Tardif (2001), a afetividade permite ao professor impor-se na negociação implícita na relação do exercício da autoridade.

4.3

Desenvolvimento profissional e formação

- Novos horizontes

Não me interessa um futuro distante, mais-que-perfeito, mas sim esse futuro presente que vai orientando os nossos esforços de intervenção aqui e agora.

Nóvoa (2009:7)³¹

Será o futuro que vou construindo no tempo presente em que estarei interessada. Pela aprendizagem que tenho feito sobre as matérias abordadas vou assimilando as relações lógicas entre vários conceitos, como que juntar peças de *puzzle* e, em paralelo, abrir perspectivas para o futuro.

Pelo conceito de “desenvolvimento profissional”, tal como é entendido e apresentado por autores da área, nomeadamente Carlos Marcelo, Maria do Céu Roldão, António Nóvoa, percebi que, mesmo em desconhecimento, as minhas preocupações enquanto profissional que procura entender a sua profissão, por um lado, e melhorar o seu desempenho, por outro, eram, desde sempre, parte da construção do meu desenvolvimento profissional. Tudo faz mais sentido, tem a valência de uma aprendizagem que me torna mais atenta a muitos outros aspetos relacionados com a profissão docente. Como entender desenvolvimento profissional? De que forma potencia a mudança no professor tornando-o mais qualificado? Em que medida contribui para a melhoria do sistema de ensino? São questões que me fazem refletir pela sua pertinência.

Ao longo da minha aprendizagem tornou-se claro que a ação de ensinar envolvia mais dúvidas que certezas. Não há formação inicial que nos prepare para o muito que há-de vir, como se de antídoto se tratasse. No executar da ação de ensinar, em confronto com as incertezas que inevitavelmente se me

³¹ in Nota de apresentação, *Professores Imagens do futuro presente*.

colocam, as inúmeras questões à espera de resposta, vivo a angústia de acreditar que nunca estou completamente preparada. Compreendo agora que esta inquietação é intrínseca às funções de um profissional de ensino – será em parte o que suporta o seu desenvolvimento profissional. Marcelo (2009), com base na perspectiva de Rudduck, define com clareza o conceito de desenvolvimento profissional do docente entendendo-o como o seu percurso numa “*atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções*” (*Ibidem*, 2009:9). O conceito apresentado por outros autores (Heideman, 1990; Fullan, 1990; Sparks & Luochs-Horseley, 1990; Oldroyd & Hall, 1991; Day, 1999; Bredeson, 2002; Villegas-Reimers, 2003, *in* Marcelo, 2009:9,11) partilha a ideia de um processo de transformação que ocorre para “*melhorar*.” Implica, necessariamente, a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente.

A importância da relação que se estabelece entre desenvolvimento profissional e a qualidade da ação de ensinar é reforçada em algumas das orientações do ME. Assente numa política de educação que pretende melhorar a qualidade do sistema de ensino, essas orientações veiculadas pelos sucessivos normativos³², colocam ênfase na qualidade do desempenho docente apontando-o como promotor do sucesso educativo e do desenvolvimento profissional do professor.

Assume toda a relevância esta perspectiva de alterar as atitudes na ação de ensinar para levar os alunos a progredirem na sua aprendizagem. Porque os alunos são a razão porque temos de “*melhorar*”. Mas, como aponta Marcelo (2009) seguindo a visão de Bredeson, (2002:663), é pertinente desenvolver as capacidades criativas e reflexivas que nos permitirão melhorar essa ação. Melhoramos na medida em que ativamos competências que nos permitem modificar, inovar, ir mais além. Pensar, refletir, criar, ninguém nos substituirá neste processo. Deste modo, assume igual relevância a perspectiva de

³² Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro e o DR nº2/2008 de 10 de janeiro

abandonar uma postura passiva face ao conhecimento e adotar uma atitude ativa que nos leve a estudar os processos envolventes ao ensino e à aprendizagem. Senti essa necessidade de estudar, ir além do conhecimento científico da disciplina. É como conquistar espaço através do encontro com as visões dos diferentes autores. Pela reflexão que daí advém, ganho a capacidade de atuar com mais saber, consistência, maior visão, fazer opções mais esclarecidas e fundamentadas. É verdadeiramente uma atuação libertadora que me permite decidir para melhorar.

As várias perspectivas apresentadas por diferentes autores (Nóvoa, 1991, 1992; Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Estrela, 2003; Day, 2001, 2003; Amiguiño et al., 2003, *in* Flores, 2012:917), são consensuais ao considerar que o desenvolvimento profissional é um “*processo*”, individual ou coletivo, contextualizado na escola. Será este “*o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem*” (Flores, *Ibidem*). Desta forma, as experiências tanto formais como informais, de diferentes tipos, contribuem para o desenvolvimento das nossas competências a vários níveis e como resposta às necessidades do “*eu*”. Mas a nossa ação não se fica pelas necessidades na esfera do “*individual*”. A nossa ação articula-se, igualmente, com as necessidades “*profissionais e organizativas*” segundo Heideman (1990:4 *citado apud* Marcelo, 2009:10). A definição proposta por Day para desenvolvimento profissional parece-me apresentar uma visão alargada e englobadora destas ideias:

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados,

revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.”

(Day, 1999:4, citado apud Marcelo, 2009:10)

Se em cada ano letivo que se inicia preciso de recomeçar a “fabricação” do que me permitirá superar os desafios nos diferentes níveis de ensino, não é porque não tenha experiência ou dossiers cheios de materiais. Entendo agora que será mais uma atitude de confiança e certezas do que um hesitar de quem não sabe o que fazer. Confiança porque sei que posso fazer melhor, há aspetos a superar, outras ideias a concretizar. Não me rendo a um hipotético conforto de quem acha que tudo tem feito. Revejo o currículo, será o mesmo, mas há a considerar uma nova gestão. Cada turma desenha um novo cenário e o professor uma nova abordagem. Depois há o trabalho no pequeno grupo e a satisfação de uma articulação que resulta de um cruzar de olhares e perspectivas, de uma reflexão plural. Como já foi dito anteriormente, parece ser consensual entre diferentes autores (Little, 1982, 1990; Hargreaves, 1998; Fullan, Hargreaves, 2001; Day, 2001, 2004; Lima, 2002, 2004; Roldão, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009, *in* Flores *et al.*, 2013:903). o reconhecimento desta “*interação dos indivíduos*”, da colaboração como tendo um importante papel na solução de problemas da educação, associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, ao desenvolvimento profissional e também ao desenvolvimento da escola.

Recorro a Marcelo (2009), na senda de Villegas-Reimers, para salientar esta visão construtivista de desenvolvimento profissional. Neste enquadramento, o sujeito é activo na sua aprendizagem; é, também, um prático reflexivo; o processo desenrola-se a longo prazo; tem lugar em contextos concretos; é concebido como um processo colaborativo e está

diretamente relacionado com os processos de reforma da escola. Deste modo, todo o desenvolvimento profissional envolve aprendizagem e, necessariamente, mudança, melhoria. A aprendizagem entendida como *“fenómeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências”* (Flores, 2004^a, citado apud Flores et al., 2013:903)

Torna-se claro para mim que a mudança só ocorre se eu, enquanto professor, quiser mudar, como realçam vários autores (Nóvoa, 1992; Day, 2001; Estrela, 2003; Fullan, 1996; in Flores, 2013:902). A mudança que se concretiza no plano individual, tem impacto na escola-organização, porque é nela que a minha ação se desenvolve, projeta e tem significado. Reconheço que como professora sou chamada a contribuir ativamente em todas as áreas da vida da organização pelo que a minha ação estará diretamente relacionada com os processos de mudança da escola. De uma forma simples, poderá afirmar-se que desenvolvimento profissional é *“a construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira docente”*, com os meus pares, no contexto de trabalho e em articulação com a instituição educativa. Daí entender que preciso de investir em novos horizontes – de conhecimento, de atuação.

Há fatores potenciadores do desenvolvimento profissional e neles a formação aparece reconhecida como fundamental. A aprendizagem, já anteriormente referida, virá na sequência de processos de formação, formal e informal, sendo a escola-contexto de trabalho o lugar a privilegiar por ser entendida *“como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não são consideradas atividades distintas”* (Nóvoa, 1992:913). É neste espaço que a reflexão individual na prática sobre a prática que faço, discuto e divido com os meus pares, pode permitir o desenvolvimento de processos colaborativos em que podemos transformar as nossas aprendizagens em intervenções que as incorporem. (Nóvoa, 1991, 1992; Estrela, 2003; Day, 2001, 2003, *Ibidem*)

Por último, reconheço que no processo de construção do meu desenvolvimento profissional é considerada pertinente a ligação com os

processos de mudança: “O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”, (Marcelo. 2009:15). Se há uma parte do processo centrada no professor enquanto indivíduo solitário fazedor da sua mudança, haverá outra parte completamente pertença do espaço aula, grupo, comunidade escolar. Serão de importância distinta e complementar, uma implicar-se-á na outra.

Em linha final, recorro às palavras de António Nóvoa, referindo-se ao “regresso dos actores” e a sua liberdade de atuação no interior das instituições escolares” como uma reconquista:

“Os saltimbancos acabam por renascer onde os geometras pareciam ter ganho a batalha: uns e outros são essenciais ao discurso e às práticas educativas contemporâneas. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático.”

Nóvoa³³

Será nesta procura de equilíbrio, entre “saltimbancos” e “geometras” que me procuro colocar perante os tempos de desafios que a escola enfrenta. No entanto, pelas aprendizagens que fui realizando e formação adquirida, disponho-me a tentar a “arte da possibilidade”.³⁴

³³ Excerto de Análise da Instituição Escolar, 1991, Lisboa: FPCE (Relatório da disciplina de Análise da Instituição Escolar, como requisito para acesso a professor associado), publicado em *Terrear*, 2013, em 20 de agosto.

³⁴ Expressão usada por J. Matias Alves em contexto do *Programa Mais Sucesso, Fénix*, inspirado no conceito de liderança usado por Benjamin Zander e no seu livro homónimo.

5. Conclusão

- *Tecer o futuro no presente*

*Quando abalares, de ida para Ítaca,
Faz votos por que seja longa a viagem,
Cheia de aventuras, cheia de experiências.
Konstantínos Kaváfis (1863 – 1933)³⁵*

Tendo presente as limitações inerentes à natureza e especificidade deste trabalho, tratando-se de um relatório crítico desenvolvido pela análise autobiográfica – metodologia de natureza qualitativa – as considerações que aqui apresento em forma de conclusão inscrevem-se no âmbito de uma situação particular, sem carácter suscetível de generalização.

Refletir criticamente sobre o meu percurso profissional afigurava-se, desde logo, demanda expiatória pelo confronto a que me expunha com um tempo pretérito, imperfeito, sem dúvida. Tornou-se mais do que isso. Ao partir do conceito de “refletir”, a etimologia da palavra permitia várias conotações para a ação a desenvolver. E várias conotações foram tomando forma e consubstanciando-se. Esta *reflexão* é, no seu sentido mais amplo da palavra, um tanto de *pensar e apreender* outro tanto de *entender e reconsiderar*. É *refletir* partindo do latim “*reflecto*” que significa *voltar para trás, (desviar da primitiva direção, fazendo retroceder)*; no seu sentido figurado, é *deixar ver ou transparecer, revelar, exprimir, dar a conhecer*; assume, ainda, o significado de *mudar de direção*. Será este último, um dos que se tornará relevante a partir daqui, deste tempo presente.

Ao longo do relatório, esteve sempre subjacente o objetivo geral: “*clarificar e compreender o meu processo de formação para o desempenho da prática docente, em ausência de formação inicial, de supervisão e de avaliação*” e de

³⁵ Excerto do poema *Ítaca*.

que forma fui progredindo na ação docente, no meu desenvolvimento profissional e na construção da minha profissionalidade. Partindo do meu desempenho docente selecionei os contextos educativos a abordar e, pela triangulação da análise, reflexão e enquadramento teórico convocado, pretendi trazer luz ao processo que me foi conduzindo na minha atividade de professora.

Retomando as questões enunciadas, apresento algumas considerações de forma a constituírem elementos de resposta e a (re)agrupar os fios soltos em padrão harmonizado.

- Como se aprende a ensinar em ausência de formação inicial?

No meu processo inicial de *aprender a ensinar*, sobressaíram as figuras tutoriais e uma atitude ativa do *eu*. É inegável a importância que as figuras tutoriais tiveram – não só as que sobrevivem na memória, mas acima de tudo as que mesmo sem se apresentarem como tal, ganham esse estatuto pelo papel que desempenham, ou lhes reconheço no labor quotidiano. Figuras carismáticas no saber que transmitem pelo exemplo, pela chamada à colaboração, pela orientação e acompanhamento.

Outro aspeto, impulso básico e sobrevivente, foi a minha vontade e determinação enquanto aprendente que me levou a ultrapassar constrangimentos e a progredir. A necessidade de encontrar respostas, a insatisfação de saber pouco levou-me a procurar formação. Fui praticando um ensino quase de contornos laboratoriais: aprender pela prática, pela tentativa, pelo sucesso, e pelo erro, inevitavelmente. Foi nesta fase que tive o primeiro encontro com algumas teorizações na procura de respostas e caminhos a importar para a prática de modo a favorecer o espaço aula como território de “*sedução*”, para alunos e professora.

- Que circunstâncias potenciaram a construção da minha profissionalidade e do meu desenvolvimento profissional?

Sem dúvida que a formação, o trabalho colaborativo e a adoção de uma atitude reflexiva constituíram as circunstâncias de maior relevância na construção da minha profissionalidade e do meu desenvolvimento profissional.

Fui realizando formação com caráter formal através de ações de formação na área da didática das línguas e na área da pedagogia. A formação não-formal desenvolveu-se num registo de autoformação e inseriu-se num processo de autoconhecimento, de reflexão, de desenvolvimento das minhas capacidades e recursos próprios.

O trabalho colaborativo surgiu como estratégia regular e necessária para abrir caminho a novas possibilidades de aprendizagem e de eficácia da ação de ensinar. A colaboração entre colegas, uma interação que assumiu diversas formas, foi um incentivo à melhoria da ação docente, à abordagem conjunta de problemas e desafios, assim como uma forma de ultrapassar as tendências individualistas da dinâmica de trabalho dos pares. A procura de adoção de uma postura de reflexão crítica emancipadora é uma motivação na construção da minha profissionalidade e do meu desenvolvimento profissional.

Tecer o futuro no presente é inevitável. Recorrendo ao poeta:

*Ítaca guarda sempre em tua mente.
Hás-de lá chegar, é o teu destino.
Mas a viagem, não a apresses nunca.
Melhor será que muitos anos dure
E que já velho aportes à tua ilha
Rico do que ganhaste no caminho
Não esperando de Ítaca riquezas.*

Ítaca terei na minha mente. O caminho que percorro me conduz. É nele que travo as lutas, recolho os troféus e sofro as derrotas. A minha aposta será no presente para ir construindo o futuro – porque um dia chegarei a Ítaca, talvez.

Através da frequência do curso SPAD, estou convicta que estou a apostar no futuro, na melhoria enquanto docente e, quero acreditar, contribuir para a melhoria da escola. Porque enquanto organização com características específicas, unidade social com identidade própria, ela assenta essencialmente em nós, profissionais de ensino que nela concretizamos e damos sentido à atividade de ensinar. Seremos nós um importante contributo para a mudança educativa e a melhoria da qualidade do ensino, do desenvolvimento da escola, chamados a concretizar práticas mais eficazes, mais esclarecidas e fundamentadas. Pelo conhecimento que adquiri, pelos horizontes que os teóricos me mostraram, tenho a possibilidade de me incluir neste processo, tanto na dimensão pessoal como na dimensão a nível da instituição educativa. Conseguir dar resposta, melhorar, não só nas práticas, na aprendizagem docente, mas numa atitude mais ampla face à escola e a novos cenários educativos.

Trata-se, afinal, de recuperar toda uma vida de docente numa perspetiva esclarecida (e esclarecedora) e projetá-la para o futuro numa aposta, talvez esperança, de uma redescoberta gratificante.

“O texto escrito implica, entre o autor e o respetivo leitor, a promessa de um sentido”.

Georges Steiner

6

Referências bibliográficas / Bibliografia / Netgrafia

- Alarcão, I., & Tavares, J., (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica Uma Perspectiva de Desenvolvimento da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Leitão, A., Roldão, M. C., (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. In *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 2009, nº 2.
- Alarcão, I. (2008). *Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão*. Em Rangel, M. (org.). *Supervisão, pedagógica. Princípios e práticas*. (8ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M.C., (2008), in *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 26; 53 -55.
- Alarcão, I. (Org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (1999), “*Um olhar reflexivo sobre a supervisão*”, in *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266.
- Alves, M. P. e Machado, E. A., (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores
- Alves, J. M., (2003). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das Escolas*. – (6ª Ed.) – Cadernos Pedagógicos – Porto: Edições ASA.
- Batista, M. I., (2010), *Ensinar a Ensinar: a investigação como princípio pedagógico e a autobiografia como processo*. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 2(1)*, Educação Supervisão Pedagógica
- Barroso, J., (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In Barroso, J., *O estudo da Escola*, Porto: Porto Ed.,.
- Bolívar, A.; (2007), in Leite, Carlinda, & Lopes, Amélia (Orgs.) (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Asa, pp. 13-50.
- Canário, R., (1999). *A escola: O lugar onde os professores aprendem*. In: A. Moreira et al. (coord.). *Supervisão na Formação - Contributos inovadores, Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (CD)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Faucher, C. e Tardif, J. em Alves, M. P. e Machado, E. A. (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores
- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Ketela, J. em Alves, M. P. e Machado, E. A. (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores

- Marcelo, C., (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp.7-22
- Matias Alves, J.; (1999). *Autonomia, participação e liderança*. Em A. Carvalho, J. Matias Alves e M.J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.
- Moreira, M.A., (2010) “A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em linguas estrangeiras” in Bizarro, R., Moreira, M.A. (org) (2010), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., pp 91-92.
- Nóvoa, A., (2009). *Professores, Imagens de um futuro presente*. Lisboa. Educa. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal.
- Nóvoa, A., Finger, M., (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde
- Nóvoa, A., (1995). (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote.
- Perrenoud, P., (2002a). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C., et al., (2009a). *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. - Da formação ao reconhecimento social*. *Revista Brasileira de Formação de Professores; vol 1, nº 2. Edição especial Setembro 2009*
- Roldão, M. C., (2009b). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., (1998). *Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada*. *Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87*.
- Santos Guerra, M., (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto. Edições Asa.
- Steiner, Georges, *O Silêncio dos Livros*, 2006, Gradiva, Lisboa, 2007
- Tardif, M., (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., (2001). *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas*. *Caderno de Educação*. FaE/UFPel. Pelotas (16): Jan/junho/2001.
- Tomlinson, Carol (2008) – *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora, col. Ed. Especial, nº18
- Vieira, F., (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educ. Soc., Campinas. V.29, n.105, pp197-217.

Netgrafia

Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-128. Recuperado em 2011, dezembro, de <<http://sisifo.fpce.ul.pt>

Alarcão; I., Ponte; (1997), A Formação de Professores no Portugal de Hoje: *Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*; Recuperado em 2013, abril, de <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

Bairrão, J., coord., et al., (1998) ----Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação – (Estudos e relatórios), ISBN 972-8360-06-1, CDU 367(469) 1998. Recuperado em 2013, agosto, de <repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63156/2/16813.pdf

Batista, I., (2010). (Ensinar a Ensinar: a investigação como princípio pedagógico e a autobiografia como processo *EDUSER: revista de educação, Vol 2(1), 2010* EducaçãoSupervisãoPedagógica. Recuperado em 2012, janeiro, de <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/issue/view/3>

Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo – OEI Recuperado em 2013, abril, de <<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

Canário, R., (1999), Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, (1999:11-20). Recuperado em 2011, em dezembro, de <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/689>

Delors, Jacques (org) et al., Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília. MEC: UNESCO, 1996. Recuperado em 2013, abril, de <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Duran, M.C. G. (2009), Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica; *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.2, p. 22-36 ago./dez. 2009. Recuperado em 2011, dezembro, de <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/3_duran.pdf

- Flores, M. A., et al., (2012), Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola, 2012, Cadernos de Pesquisa, v.42 n.147 p.900-919 set./dez. 2012. Recuperado em 2013, agosto, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014>
- Garcia, M., Hypolito, A., Vieira, J., (2005): *As identidades docentes como fabricação da docência*; Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Recuperado em 2012, agosto, de <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>
- Gomes, J. F., Três modelos de formação de professores do ensino secundário, in Revista Portuguesa de Pedagogia, 1991, XXV (2), Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1991:1-24. Recuperado em 2012, abril, de <www.fpce.uc.pt/niips/i_pub/val_pub/t_rpp/ind_rpp.htm>
- Halbwachs, Maurice, 1956, in Duran, M.C. G. (2009): Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica; *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.2, 22-36, ago./dez. 2009. Recuperado em 2012, junho, de <https://www.google.pt/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBS_enPT331PT337&q=Revista+%@mbienteeduca%C3%A7%C3%A3o+%2C+S%C3%A3o+Paulo%2C+v.+2%2C+n.2%2C+22-36%2C+ago.%2Fdez.+2009>
- Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa, <<http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame>>
- Kavafis, Konstandinos, (1863 – 1933); Os Poemas. Recuperado em 2013, em agosto, em <<http://lugardaspalavras.no.sapo.pt/poesia/kavafis/itaca.htm>>
- Leggo, Carl, 2008:7, in Michelle Forrest, Terrah Keener & Mary Jane Harkins (2010): Understanding narrative relations in teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 38, issue 2, 87-101. Recuperado em dezembro, 2011, em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598661003677606>>
- Marcelo, Carlos (2009). “A identidade docente: constantes e desafios”, *Formação Docente*, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,ISSN 2176-4360. Recuperado em 2011, abril, em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>
- Marcelo, C. (2009). “Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro”. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 8, jan/abr 09, issn 1646 □ 4990, pp. 7-22. Recuperado em junho, 2011, em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

- Nóvoa, A. (2009), *Professores Imagens do futuro presente*; EDUCA Lisboa | 2009
 EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Recuperado em 2011,
 fevereiro, em < <http://pt.scribd.com/doc/19776100/NovoaLivroPDF>
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educ. Pesqui. vol.25 no.1 São Paulo Jan./June 1999, pp. 11-20. Recuperado em 2012, agosto, de <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IscScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=NOVOA,+ANTONIO>
- Nóvoa, A. (1992), *A formação da profissão docente*. In: NÓVOA, António. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional. Recuperado em 2012, agosto, de <<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/o-pensamento-de-paulo-freire-na-construcao-de-politicas-curriculares-dando-voz-as-escolas/>
- Perrenoud, P (2002b) – “Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço”. Recuperado em 2010, em dezembro, em <<http://www.unige.ch/fapsel/SSE/teachers/perrenoud/php.html>.
- Roldão, M.C., et al, (2012), *O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Recuperado em 2013, em setembro, em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>
- Roldão, M.C., et al.; (2009), *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. / Da formação ao reconhecimento social / Revista Brasileira de Formação de Professores , vol 1, nº 2. Edição especial Setembro 2009*. Recuperado em 2012, agosto, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300005
- Roldão, M. C., (2005), *Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e não Superior*, Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Recuperado em 2012, agosto em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>
- Teachers Matter - : Education and Training Policy – Attracting, developing and retaining effective teachers*; Paris, OCDE, 2005. Recuperado em 2013, abril, de <https://www.google.pt/search?sourceid=navclient&aq=&oq=&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBS_enPT331PT337&q=relat%C3%B3rio+da+ocde+2005+teachers+matter&gs_l=hp..1.411802.0.0.0.3953.

Publicações consultadas

[Crise Mundial dos Anos 70 - Infopédia](#), Recuperado em 2013, abril, de
<[www.infopedia.pt/\\$crise-mundial-dos-anos-70](http://www.infopedia.pt/$crise-mundial-dos-anos-70)

[Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal](#). Recuperado em 2013, abril, de
<www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-6-gomes.pdf

Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: Teachers' professional lives. London/Washington DC: Falmer Press, p.1-27, 1996 Recuperado em agosto, 2012, de

<http://scholar.google.pt/scholar?q=Teachers%E2%80%99professional+lives.+London/Washington+DC:+Falmer+Press&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=rIxrUtDyC-OJ7Ab7oIHIAw&ved=0CC0QgQMwAA

Dicionários consultados

Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa, 2002 // Houaiss, Antonio e Villar, Mauro de Salles. Rio de Janeiro. Círculo de Leitores, 2002

Dicionário Priberam. Disponível em <<http://www.priberam.pt>

Legislação consultada

Diários da República. Disponíveis em

<<http://dre.tretas.org/?q=Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Desempenho+Docente+dos+Professores+do+Ensino+B%C3%A1sico+e+Secund%C3%A1rio>

Sindicato dos Professores do Norte; <<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=6&mid=115>

Sindicato Nacional e Democrático dos Professores

<http://www.sindep.pt/Frame_Legisla%E7%E3o.htm

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto

DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

DR n.º 2/2010, de 23 de junho

DR n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro

DR n.º 11/2008, de 23 de maio

DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Despacho n.º 13981/2012. D.R. n.º 208, Série II de 26 de outubro.

Lei De Bases Do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Anexos

Anexo 1

Testemunho: “*Responsabilidade individual*”

“ O essencial é que um homem possua a fundo qualquer coisa e que se lhe dedique inteiramente como nenhum dos que o rodeiam o poderia jamais fazer”

Goethe

Partilho deste pensamento como uma filosofia de trabalho. Desta forma, há uma responsabilidade individual que permite uma exigência intrínseca da qual não podemos nem devemos abdicar. Este princípio, tão claro e tão profundo, deu-nos um élan para uma docência que, apesar de naquela altura não ser tão organizada, se baseava numa colaboração próxima e cujas raízes tinham como base as afinidades.

Cada um procurava e tacteava, com pequenos e indecisos passos, por uma formação mais ajustada e um aprofundamento de conhecimentos pedagógicos e científicos. Melhorar a prática lectiva era um lema e um objectivo em comum, mas o trabalho tornava-se mais solitário e a denominada “ cultura de escola” era detentora de características mais individualistas. O que é certo é que ficou uma espécie de memória reconhecida que nos leva até lá.

Tal como Sócrates, que perguntava, recusava, argumentava, não tínhamos soluções pré-fabricadas para o que nos era exigido, íamos desvendando enigmas e reconhecendo as nossas próprias razões de ser e estar.

Nesta “ comunidade escolar”, a que pertenceu a nossa geração, existia também uma convergência de boas-vontades e uma transformação de significados e significações.

Abandonados a nós próprios, vislumbrámos exactidões e percorremos caminhos mais difíceis e sinuosos. Hoje, percebemos a distância, mas a aprendizagem de outrora trouxe-nos riquezas incomensuráveis e difíceis de verbalizar. Deixou-nos vivências únicas e unas.

Talvez esse tempo, que hoje recordamos com ternura, nos possa trazer, uma consciência mais apurada e clara, capaz de enfatizar o trabalho de pares.

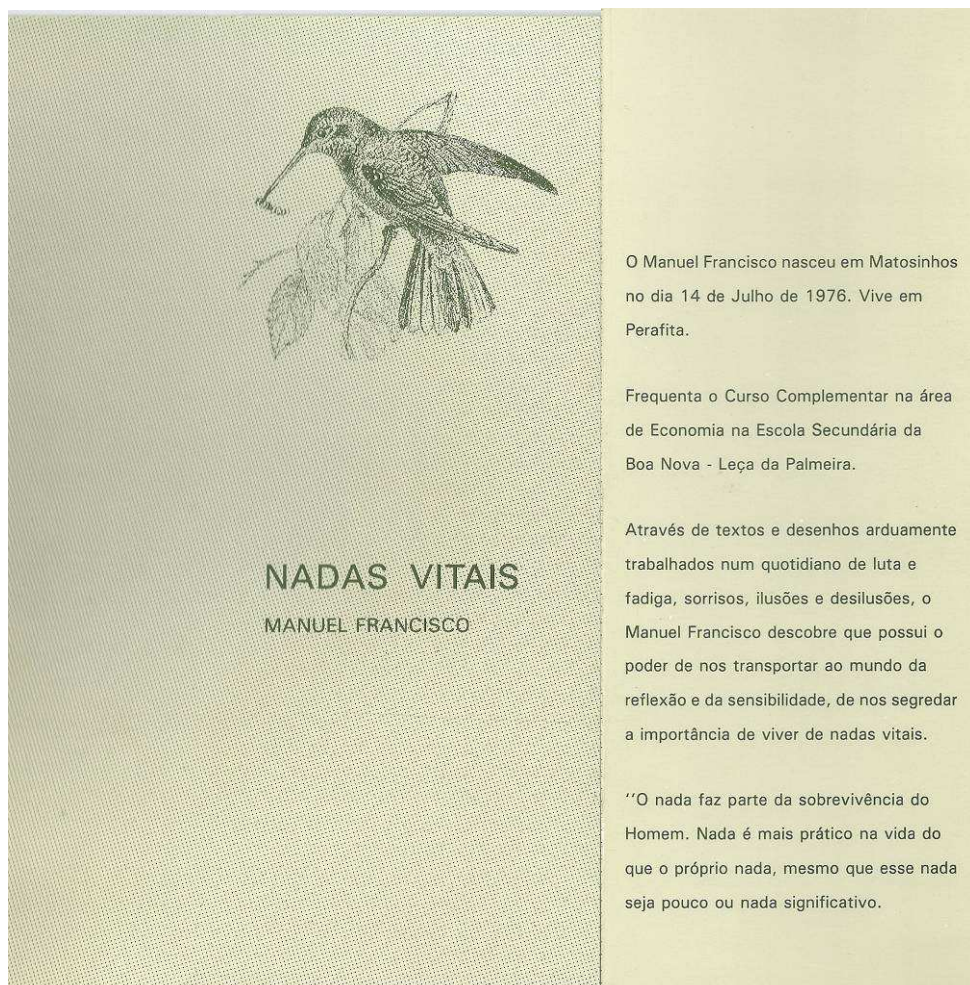
Nada foi em vão. Aprendemos, ensinámos, criámos laços, abrimos pontes, derrubámos nós. Formamos um círculo que se mantém para lá do tempo e do espaço e, bem no centro, fizemos crescer no verdadeiro sentido da palavra os nossos alunos.

Maria José Ferrão

Nota: Incorporado neste trabalho com o consentimento da autora

Anexo 2

Pequeno livro *Nadas Vitais*



NADAS VITAIS
MANUEL FRANCISCO

Um agradecimento muito especial
aos professores que tomaram possível este livro
Aida Teiga
Esmeralda Canhoto
Manuela Fonseca
Cláudio Ricca 1963

DEDICATÓRIA

Com muito gosto, dedico este livro aos meus pais, à minha irmã e a todos os meus amigos, destacando os meus colegas de turma (10.º D), os senhores funcionários do bloco C da Escola Secundária da Boa Nova e as pessoas que me ajudaram a concretizar este sonho.

MAYBE YOU ARE MY LOVE
MAYBE YOU WANT TO BE
IF YOU LIKE ME, DON'T MOVE
BUT LOOK AT ME.

Como autor e responsável pelo livro, tenho a honra e o dever de apresentar os objectivos principais da minha pequena obra. Começo por afirmar que durante a realização do trabalho, tentei, e penso que consegui, ser o máximo possível original.

O livro é constituído por dois tópicos fundamentais - texto e desenho. No que diz respeito aos textos, tanto em português como em inglês, foram produzidos baseando-me fundamentalmente na minha filosofia, nos meus mais sinceros sentimentos e na minha atitude perante a vida. Escrevi sobre determinados temas, com a convicção de exprimir a minha forma de pensar e a minha capacidade psicológica de fazer uma análise pormenorizada sobre variados aspectos que afectam e preocupam as pessoas do nosso quotidiano.

Quanto à ilustração, foi produzida principalmente a partir de ideias pessoais, que eu concretizei com muito esforço e dedicação. Tentei misturar a beleza com a natureza, o objecto com a paisagem...

Para fazer um maior aproveitamento do tempo, achei vantajoso dividir o trabalho entre escola e casa. Decidi então criar os textos no espaço escolar e os desenhos no meu lar. Deverá ser importante realçar que em ambos os casos usei o computador como instrumento de trabalho.

Pessoalmente, senti um grande orgulho e uma enorme alegria em desenvolver este projecto e estou certo de que quem der uma pequena vista de olhos no meu livrinho, ficará a conhecer-me um pouco melhor.

VENTO

Eu queria ser o vento.

Se eu fosse o vento, voava com muita velocidade entre montanhas e vales do norte, dobrava o vasto trigo das planícies do sul e fazia levantar altas e velozes ondas no meio do oceano até elas baterem na longa e rochosa costa territorial.

As fragatas aceleravam a todo o vapor porque eu soprava nas enormes velas como se estivesse a apagar as iluminadas velas do meu bolo de aniversário.

Agitava as elegantes árvores, fazendo-as dançar ao som da melodia da minha passagem e por fim sossegava no colo das brancas e fofinhas nuvens do céu azulado...

An adolescent is someone who lives in a different way. He is the one who wins a new life and thinks he can command it.

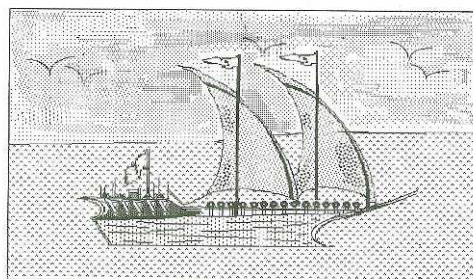
The courage is one among the many qualities of a teenager. I would say that the problems of an adolescent are not always very serious or difficult to solve. Sometimes it is a matter of experience.

SONHO

Sonhar é a "fórmula" mais rápida de se concretizar um desejo. Através de um sonho pode-se fazer qualquer coisa, mesmo que essa coisa pareça impossível de ser realizada. Haverá alguém no mundo que não tenha um sonho? Penso que não. Há sempre um grande sonho acompanhando a vida de cada humano, um sonho que nasce no dia do nascimento do seu sonhador, e que muitas vezes morre com ele.

Pessoalmente, sinto-me um sonhador profissional. Os sonhos acompanham-me segundo a segundo, para onde quer que eu vá. Claro que não fugi à regra e juntamente comigo também nasceu um grande sonho, sonho esse que irá continuar acompanhar-me até ao final da minha vida. Não quero nem vou divulgar qual é o meu grande sonho, pela simples razão que cada vez que sonho com ele, o meu pequenino coração chora e eu não gosto de sentir chorar o meu coração.

Vários sonhos meus já foram concretizados, mas muitos ainda estão por realizar e muitos ainda hão-de surgir para ficarem gravados na minha memória à espera que alguém os concretize.



ENGLISH

What's my life?
Who am I?
I am in the air
Or am I to fly?

My computer and I
We are alone
But I want to speak
With someone.

I want a wonderful car
The best machine of transport
I want a super plane
I want a big airport.

I want to travel
To Switzerland
Maybe to America
Or England.

I want to be an engineer
Or an actor
I want to be a football player
Or maybe a doctor

If I become an actor
I want to be very good
I want to be the best
Like Robin Hood.

My first day at school was the best day of my life. I don't remember very well how this first day was because it happened ten years ago. I lived in Custóias in a very small house. It only had the kitchen and a room. My first year at school was in Custóias and my teacher was a middle-aged lady. She liked me and she was very kind. The students of my class were friends of mine and I never had any disagreement with anyone. My big problem was how to write. Later, this was solved when I began writing with a machine. When my mother had a baby, my dear sister, we moved to Perafita. I felt happier because it was a new, bigger house. My school was wonderful and I liked it very much.

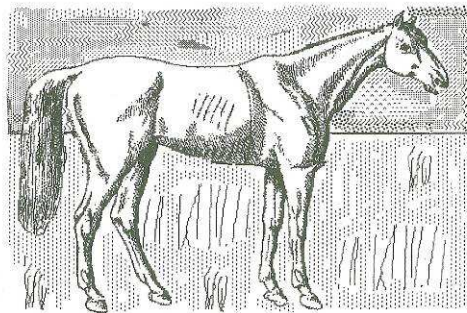
EU, A CIDADE E O CAMPO

Ao contrário do que a maioria dos poetas pensam e escrevem acerca da relação que existe entre as pessoas e a cidade, eu posso afirmar que mantenho um gosto enorme em conviver diariamente com ela.

Adoro experimentar todas as condições de vida que a cidade oferece. Viver num centro urbano representa para mim uma grande felicidade.

Diariamente tenho uma vida agitadaíssima.

Aprecio o barulho, o trânsito, o movimento habitual de uma cidade. Frequentar hipermercados e acompanhar partidas de futebol fazem sistematicamente parte do meu programado menu de divertimentos para os fins de semana. É ótimo sentir as emoções da vida citadina. Passear pelas ruas decoradas com montras e luzes artificiais é o mesmo que um sonho eterno fantasiado de efeitos luminosos e artísticos que conseguem atingir o outro lado da imaginação de alguns seres que nunca tiveram oportunidade de experimentar e verificar como é o interior de uma cidade.



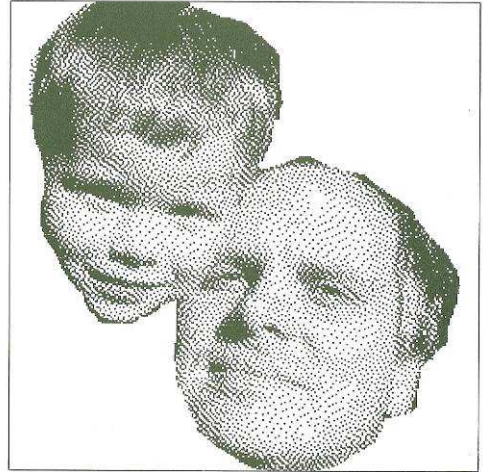
De vez em quando, eu, juntamente com a minha família, mais concretamente com os meus pais e a minha irmã, damos uma saltadinha à oposição da cidade - o campo. Esta viagem, aproximadamente semestral, destina-se à visita dum pequena e bonita aldeia, terra dos meus pais, que tem como principal atractivo o rio Douro e uma vasta paisagem verde, protagonizada pelas extensas videiras características desta região.

Pessoalmente, uma estada na aldeia significa uma repousante pausa na minha vida. Mas, o que me aborrece, é quando a visita se prolonga para lá de dois dias. Aí, esgota-me a paciência. Aquilo é monótono demais para o meu espírito agitante. Quando estou lá, fico privado de realizar diversas actividades que são habituais e constantes na minha vida.

Na verdade, eu não troco a minha convivência com a cidade por nada deste mundo, nem mesmo para reencontrar familiares que não vejo há muito tempo.

O ENVELHECIMENTO

Nasce uma pessoa. Mais uma vida que habita neste grão de areia num cantinho do Universo.
Mas o tempo anda devagar como um bebé quando dá os primeiros passos, há deslizes e quedas, por vezes amachucantes, mas a rota é imparável e a corrida continua. Velhice, palavra sinónimo de cansaço físico e psicológico, momento de recordações que afectaram o longo e demorado caminho vital. Memórias que ficam marcadas profundamente no coração que o tempo nunca apaga. Lembranças escaldantes, dolorosas, amorosas, momentos gloriosos que perseguem passo a passo o trajecto, agora rápido, para um fim que todos temem, mas que sempre aparece para colocar um ponto final em anos vividos em comum com variados sentimentos.
De geração em geração, exprime-se uma expressão que ajuda a combater o receio de extinção da espécie humana...
MORREM MIL, NASCEM MIL E UM.

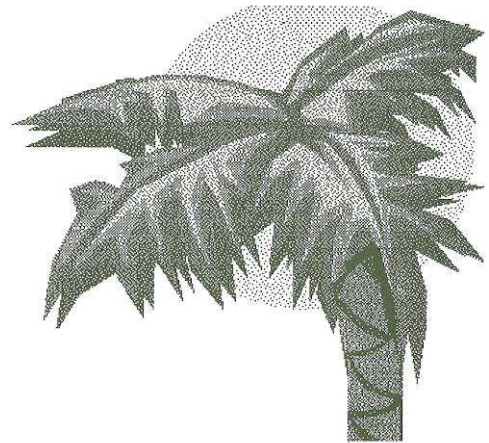


A SOLIDÃO

Por vezes, quando estou sozinho, sinto-me feliz. Olho o que me rodeia e comparo as coisas como simples companheiros, amigos com quem converso e desabafo os meus problemas.

Geralmente pressinto que possuo um certo grau de cobardia, mas admiro-a, porque tenho vergonha de contar o que desejo a pessoas com quem convivo frequentemente, dia após dia.

É lamentável, lamento mesmo, mesmo muito, ter tão poucas oportunidades de amar a solidão.



DESILUSÃO

Quem flutua no arco-íris da vida, corre sempre o risco de sofrer desilusões. A desilusão faz parte do quotidiano. Muitas vezes, não se conta com uma desilusão mas quando menos se espera ela bate-nos à porta e somos atingidos de surpresa, sem qualquer hipótese de defesa. Pode-se ficar desiludido com um amigo, um animal, um objecto... e em qualquer destes casos a desilusão magoa e causa danos sentimentais.

Em oposição à desilusão, está a confirmação de uma certeza.

É muitíssimo mais agradável saborear docemente uma nossa previsão, do que provar o paladar amargo da desilusão.

Ocasionalmente, o atingimento deste horrível sentimento pode mesmo destruir por completo uma vida, como por exemplo, uma desilusão amorosa.

Existem desilusões passageiras que diariamente nos afectam, mas que desaparecem mais tarde ou mais cedo...

"A vida é feita de nada..." Miguel Torga

NADAS VITAIS

A vida é feita de nada que podem ter um grande significado.

O nada faz parte da sobrevivência do homem. Nada é mais prático na vida do que o próprio nada, mesmo que este nada seja pouco ou nada significativo.

Inúmeras vezes o fazer nada é o prato favorito de um indivíduo, mas o não ter nada no prato, geralmente representa não possuir nada na vida.

Quando um marinheiro solitário tem um naufrágio no meio de um oceano, nada com todas as suas forças, sem que nada o possa salvar. No entanto, continua a nadar na esperança de uma ilha encontrar, mesmo que essa ilha nada tenha para lhe dar.

Há determinados momentos em que nada se passa. Nesses momentos provavelmente invadem-nos desejos como pensar, dormir, sonhar ou reflectir.

O nada pode transformar-se em tudo.

I usually play with the words. I'm not an author, but sometimes I think I am. With very much patience and dedication I try to transform my texts into attractive works. I try to put my thoughts on the paper and when I begin writing I forget the time.

My English isn't very good. Sometimes I think that I would like to be English to speak this language well. But I always try to do my best.

ÍNDICE

Dedicatória	3
Prólogo	5
Vento	6
An adolescent...	7
Sonho	8
English	10
My first day at school...	11
Eu, a Cidade e o Campo	12
O Envelhecimento	14
A Solidão	16
Desilusão	18
Nadas Vitais	19
I Usually Play with Words	20

One day you wake up in the morning and
your love for life seems stronger and your
hope wider...

Words come up to you to give shape and
cover to your thoughts and your heart beats
with new emotions... of the little things, the
ones that keep you alive...

Once you start spreading your wings you
won't stop discovering new horizons.

Patrocinadores

Prégaia - Sociedade de Prefabricação, Lda.

Rotary Club - Leça da Palmeira



NADAS VITAIS

MANUEL FRANCISCO